

Noora Naskali

PÄIVÄKODIN JOHTAJAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN LUONNE NYT JA TULEVAISUUDESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Noora Naskali: Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne nyt ja tulevaisuudessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Elokuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy asiantuntijoiden arvioissa nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan asiantuntijoiden arvioita päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteesta ja toteuttamisen tasoista tällä hetkellä. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy tulevaisuudessa. Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut viime aikoina isoja muutoksia ja vuonna 2018 voimaan tulleen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden painotus pedagogiikkaan nostaa myös päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden tarkastelun alaisuuteen. Tämän vuoksi aihe on hyvinkin ajankohtainen.

Tutkimus on tehty Delfoi-menetelmällä, jossa tutkijan kokoaman asiantuntijajaneelin avulla pohditaan päiväkodin johtaja pedagogisen johtajuuden luonnetta nyt ja tulevaisuudessa. Delfoi-menetelmän tunnuspiirteitä ovat asiantuntijoiden anonymiteetti, kierroksellisuus sekä palaute. Tässä menetelmässä asiantuntijoilla on mahdollisuus korjata kannanottojaan eri kierroksilla. Myös omien kommenttien korjaukset tai perustelut pohjautuvat toisilta panelisteilta saatavaan palautteeseen. Tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä. Tämän laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat pohjautuvat fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan.

Tutkimuksessa nousi esille, että päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden määrittely on edelleen hieman epämääräistä. Osa tutkimuksen asiantuntijoista näki pedagogisen johtajuuden olevan yksi osa-alue varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Osa asiantuntijoista näki taas, että pedagoginen johtajuus on sateenvarjokäsite kaikelle johtamiselle varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa yhdistettiin myös jaettu johtajuus vahvasti pedagogiseen johtajuuteen. Päiväkodin johtajan positiolla nähtiin myös olevan vaikutusta pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimuksessa päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasoina nousivat esille henkilöstö, johtaja itse, organisaatio sekä yhteiskunta. Tulevaisuuden pedagogisen johtajuuden nähtiin tapahtuvan yksikön, organisaation ja yhteiskunnan tasolla. Erona nykyhetken pedagogiseen johtajuuteen tutkimuksessa nousi esille tulevaisuuden pedagogisessa johtajuudessa organisaation tasolla johtajuuden eri elementit. Tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa päiväkodin johtajan pedagogisessa johtajuudessa korostuvat kestävä johtajuus, asiakasjohtajuus, poliittinen johtajuus sekä valmentava johtajuus.

Avainsanat: Pedagoginen johtajuus, johtajuus, jaettu johtajuus, päiväkodin johtaja, delfoi-menetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN	6
2.1	HISTORIALLINEN TARKASTELU	6
2.2	JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN – KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	8
3	JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA	11
3.1	VARHAISKASVATUKSEN PERUSTEHTÄVÄ JA PEDAGOGIIKKA	11
3.2	KONTEKSTUAALINEN JOHTAJUUSTEORIA	13
3.3	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	15
3.4	JAETTU JOHTAJUUS	20
3.5	PÄIVÄKODIN JOHTAJUUS, PEDAGOGINEN JOHTAJA	22
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN	26
5.1	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	26
5.2	TULEVAISUUDENTUTKIMUS	30
5.3	DELFOI-MENETELMÄ	31
5.4	TUTKIMUKSEN KULKU	33
5.5	ÄINEISTÖN ANALYYSI	39
6	TUTKIMUSTULOKSET	44
6.1	PÄIVÄKODIN JOHTAJAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN LUONNE ASiantuntijoiden Arvioiden MUKAAN	44
6.2	PÄIVÄKODIN JOHTAJAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN TOTEUTTAMISEN TASOT ASiantuntijoiden Arvioiden MUKAAN	51
6.3	PÄIVÄKODIN JOHTAJAN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS TULEVAISUUDESSA, VUONNA 2030	61
6.4	YHTEENVETO Tuloksista	68
7	POHDINTA	76
8	LÄHTEET	81

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus on lisääntynyt ja muun muassa Halttunen (2009), Akselin (2013), Fonsén (2014), Heikka (2014) sekä Soukainen (2015) ovat tehneet väitöstutkimusta varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyen. Varhaiskasvatuksen johtajuuden kentällä pedagoginen johtajuus on ollut jo jonkin aikaa tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ja ymmärrys sen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa on selkeästi lisääntynyt (ks. esimerkiksi Fonsén 2014). Myös suuri yleisö on kiinnostunut aiheesta, koska varhaiskasvatuksessa on menossa suuria ja näkyviä muutoksia, niin yhteiskunnallisesti kuin hallinnollisestikin. Uusi varhaiskasvatuslaki, joka astui voimaan 1.9.2018, määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa pääpaino on pedagogiikassa. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Kun pedagogiikka nostetaan vahvasti esille varhaiskasvatuksessa, asettaa se johtamiselle uusia haasteita (Fonsén & Vlasov 2016). Karila (2016) painottaakin, että kun pedagogiikka nostetaan keskiöön, vaatii se johtajilta ennen kaikkea pedagogiikan johtamista ja johtamisvastuiden jakamista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan johtamisesta ja nostetaan esille, että ”johtaminen vaikuttaa keskeisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, sen kehittämiseen ja laatuun” ja johtajalla on vastuu luoda edellytyksiä toimintakulttuurin kehittämiseksi ja arvioinnille. Jotta toimintakulttuuria voidaan kehittää, pitää tapahtua pedagogiikan johtamista, joka on ”varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä”. (Opetushallitus 2018)

Siippanen ja Paananen (2017) nostavat esille uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivityksen positiivisena kehityskulkuna varhaiskasvatuksessa. Näkyvyyttä ovat myös lisänneet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) uudistaminen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen aktiivinen toiminta laatujärjestelmän

kehittämisessä. Siippanen ja Paananen (2017) toteavat, että näiden ansiosta muutkin kuin alan asiantuntijat ovat ymmärtäneet varhaiskasvatuksen tärkeän roolin elinikäisen oppimisen ensimmäisenä portaana.

Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö ja Hjelt (2019), toteuttivat arviointihankkeen varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta arjessa ja tuloksissa nousi esille päiväkodin johtajan tärkeä ja vastuullinen rooli pedagogisen johtajuuden saralla. Arviointihankkeessa korostettiin päiväkodin johtajan vastuuta pedagogiikan toteutumisesta päiväkodissa. Hankkeessa nostettiin esiin myös varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuu varmistaa päiväkodin johtajalle rakenteet ja resurssit pedagogiseen johtamiseen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nostetaan esiin päiväkodin johtajan vastuu ja tähän yhtyy myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus erityisesti varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. (Vlasov & al 2018, 57.) Varhaiskasvatuksen laatu ja toimintakulttuuri on vahvasti kosketuksessa johtajuuteen ja sen ilmentymiin (Rohacek, Adams & Kisker 2010).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pedagogista johtajuutta päiväkodin johtajan näkökulmasta. Aihe on merkityksellinen, koska aiemmat niin kansalliset kuin kansainvälisetkin tutkimukset varhaiskasvatuksen johtajuuden saralla ovat osoittaneet, että laadukas johtajuus tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta (ks. esim. Fonsén 2014; Strehmel 2016). Tarkastelun kohteena on pedagoginen johtajuus tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa. Uusi varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä, jolloin johtajalla on suuri rooli pedagogisten mahdollisuuksien luojana ja kehittäjänä.

2 JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN

Johtajuutta voidaan tarkastella tehokkuuden ja tuloksellisuuden kautta, mutta myös ihmisyyden ja inhimillisyyden kautta. (Juuti, 2001, 231.) Tässä luvussa tulen käsittelemään johtajuutta ja johtamista. Aluksi tarkastelen johtajuuden historiaa ja etenen pikkuhiljaa tämän päivän johtajuustematiikkaan. Määrittelen myös käsitteet johtajuus ja johtaminen.

2.1 Historiallinen tarkastelu

Kun puhutaan johtamisesta ja halutaan ymmärtää nykyjohtamista, pitää tuntea sen historiaa. Johtaminen ja johtajuus on sidottu kiinteästi aikaan ja siihen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, missä kulloinkin eletään. (Seeck 2012, 19.) Johtajuustutkimus 1900-luvun alussa painottui johtajan synnynäisiin ominaisuuksiin ja jopa yli-inhimillisiin piirteisiin mutta lukuisten tutkimusten kautta ymmärrettiin, että ei ollut mitään yhteneviä piirteitä, joilla olisi voitu erotella johtajat ja henkilöstö. (Juuti 2006, 13.)

Erilaiset johtamismallit ovat painottuneet eri aikakausina eri tavoin, ja se on myös vaikuttanut varhaiskasvatuksen johtajuuteen ajan saatossa. Seuraavassa taulukossa jäsennellään Rytöstä (2019) ja Kuokasta (2015) mukaillen johtamissuuntia Suomessa eri aikakausina.

TAULUKKO 1. Johtamisen suunnat Suomessa eri aikakausina Rytöstä (2019) ja Kuokasta (2013) mukaillen

	Tieteellinen liikkeenjohto	Ihmissuhde-koulukunta	Rakenneteoria	Organisaatio-kulttuuri	Innovaatio-teoriat
Tulo Suomeen	1940	1940	1960	1980	2000

Painotus	Asiat	Ihmiset	Asiat	Ihmiset	Asiat (ja ihmiset)
Ideologia	Työn organisointi ja erikoistuminen, valvonta ja kontrolli (laatu järjestelmät)	Työntekijöiden hyvinvointi ja työmotivaatio (henkilöstöjohtaminen)	Rakenteet ja päätöksenteon muokkaaminen (rakennemuutokset, strateginen johtaminen)	Organisaation arvot, symbolit, yhtenäinen kulttuuri ja sitouttaminen (arvojohtaminen)	Työntekijän asiantuntemus ja luovuus prosessien, kehittelyn ja tehokkuuden edistäjänä
Johtamis-rakenne	Yksinkertainen hierarkia	Hierarkian vähentäminen, kommunikaatio ja osallistuminen, aloitejärjestelmät, johtajuuden korostaminen	Monimutkainen hierarkia, linja- ja esikuntajako, hajauttaminen ja keskittäminen	Tiimiorganisaatio, matala organisaatio, arvojohtaminen, johtaminen sitouttamalla ja viestinnän keinoin	Matala hierarkia, osaamisen johtaminen

Tieteellisellä liikkeenjohdolla on ollut vahva vaikutus suomalaiseen johtamiskulttuuriin. Siinä korostettiin asioiden johtamista ja rationaalisuutta ja se tuli Suomeen noin 1940-luvulla. (Kuokkanen 2015, 94.) Tieteellisessä liikkeenjohdossa tavoiteltiin organisointia, toimintojen tarkoituksenmukaisuutta ja työprosessien osittamista. Työt jakautuivat johtajan suunnittelu ja valvontatehtäviin ja henkilöstön toteuttamistehtäviin. (Kuokkanen & Seek 2007, 120).

Ihmissuhdekoulukunta nousi 1940-luvulla tieteellisen liikkeenjohdon rinnalle painottaen ihmisten johtamista. Suomessa ihmislähtöistä johtajuutta käytettiin melko vähän tuolloin ja kehitettiin vielä vähemmän (Kuokkanen 2015, 45.) Ideana tässä johtamissuuntauksessa oli, että työntekijöiden tarpeita ja motivaatiota tarkasteltaisiin laajemmin. Ymmärrettiin, että taloudellinen puoli ei riittäisi työntekijöiden motivaattoriksi ja siksi alettiin kiinnittää huomiota sekä koko henkilöstön että myös yksilön tarpeisiin, tunteisiin ja työskentelyoloihin. (Wren & Greenwood 1998, 176.)

1960-luvulta alkaen rakenneteoriat alkoivat vaikuttaa suuresti Suomessa. Siinä keskityttiin organisaation kasvuun, byrokratian ja kansainvälistymisen haasteisiin sekä pyrittiin muokkaamaan organisaation rakenteita ympäristöön sopivammiksi, korostettiin siis asioiden johtamista. Tämä suuntaus näyttäytyi edelleen muun muassa organisaation rakennemuutoksiin liittyvässä strategisessa johtamisessa. (Huhtala & Laakso 2006, 14.)

Organisaatiokulttuuriteoriassa korostui ihmisten johtaminen ja työyhteisöjen muovaaminen joustaviksi, luoviksi ja motivoiviksi. Korostettiin organisaation arvoja ja pyrittiin luomaan yhtenäistä kulttuuria, joiden avulla yritettiin sitouttamaan työntekijöitä organisaatioon. Keskusteluun nostettiin siis tiimityön ja yksilön sitouttaminen organisaatioon ja itse kulttuuri. (Rytönen 2019, 19–20; Kuokkanen 2015, 54.)

Innovaatioteoriat pohjautuvat jatkuvaan uudistamiseen teknologian avulla sekä henkilöstön osaamisella ja sen hyödyntämisellä. Työntekijä nähdään yksilönä, jolla on mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen. Motivaattori henkilöstöllä toimii mahdollisuus käyttää asiantuntemustaan ja luovuutta. (Seeck 2008; Parzefall & Huhtala 2006.)

Eri johtamissuuntaukset ovat korostuneet eri aikoina, ja ne ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, miten myös varhaiskasvatuksen johtajuus on rakentunut (Rytönen 2019). Heikka ja Waniganayake (2016) toteavat, että vielä 1980–1990-luvuilla varhaiskasvatus oli melko tuntematon alue johtajuustutkimuksissa. Nykyään varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksen voidaan nähdä olevan jo ”aikuisiän kynnyksellä” mutta matkaa vielä on. Johtajuustutkimuksen varhaiskasvatuksen kontekstissa täytyy ankkuroitua pienten lasten opetuksen, pedagogiikan ja hoivan juurille (Heikka & Waniganayake 2016, 224). Seuraavassa kappaleessa lähdän tarkastelemaan johtajuuden käsitteen määrittelyä yleisesti ja myös varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.2 Johtajuus ja johtaminen – käsitteen määrittelyä

Johtaminen on käsitteenä monitahoinen ja sen määrittely onkin hankalaa. Hujala ja Eskelinen (2012, 228–229) toteavat, että varhaiskasvatuksen johtajuus on moniselitteistä ja pirstaloitunutta. Johtajuuden managerialismisyys vie tilaa visionäärisyydeltä ja kehittämiseltä ja tavoite olisi kuitenkin viedä varhaiskasvatuksen johtajuutta kohti strategista, ennakoivaa johtajuutta. Tähän voitaisiin päästä lisäkoulutuksella, työnkuvan selkeyttämisellä ja vuorovaikutuksella.

Yleiskäsitteenä johtamista voidaan määritellä yleisenä prosessina, jossa johtajan täytyy suunnitella, organisoida, vaikuttaa, kontrolloida, ratkoa ongelmia ja tehdä päätöksiä. Johtaminen kohdistuu organisaatiossa sen eri osa-alueille,

kuten henkilöjohtamiseen, asioiden johtamiseen, ja strategiseen johtamiseen. Johtajuutta voidaan pitää tapahtumaketjuna, jossa johtaja vaikuttaa yksilöihin tai ryhmään ja näin yhteinen päämäärä saavutetaan. Johtaminen on siis vaikuttamisyritys ja se voi kohdistua myös itse johtajaan. (Sydänmaanlakka 2004, 18, 25, 106.)

Johtamista kuvaavia keskeisiä käsitteitä englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ovat administration, leadership ja management. Näitä käsitteitä käytetään hyvin vaihtelevasti, mikä näkyy tarkasteltaessa sekä yleistä että kasvatuksen kontekstiin liittyvää johtamisen tutkimusta. Voi siis todeta, ettei johtamiskäsitteille ole olemassa yksiselitteisiä määrittelyjä. (Nivala 1999, 13; Fonsén 2014.) Tämä aiheuttaa hankaluutta myös tutkimuksen piirissä. Varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimus on hankaloitunut juuri käsitteiden epämääräisyyden vuoksi, sillä käsitteitä administration, leadership ja management käytetään virheellisesti ja ajoittain jopa synonyymeinä toisilleen. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, 30.)

Fonsén (2014, 28) toteaa käsitteen administration avautuvan suomen kielelle helpoiten ja se kuvaa johtajan hallinnollisia työtehtäviä, kuten kirjallisia töitä, päätösten valmistelua, kirjanpitoa ja rekisterien ylläpitoa. Nivala (1999, 13) nostaa esille administration käsitteessä johtamisen luonteen koko organisaation tasolle, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa kunnan tasolle ja korostaa samoin tavoin Fonsénin (2014) kanssa käsitteen hallinnollista ulottuvuutta.

Kuten aiemmin todettiin, käsitteet leadership ja management ovat vaikeammat erottaa toisistaan ja niitä käytetäänkin ajoittain synonyymeinä toisilleen. Toisaalta Nivala (1999) toteaa Siléniä mukaillen, että laajemmassa tarkastelussa tutkijat eivät oikeastaan ole olleet kiinnostuneita johtaminen ja johtajuus käsitteiden eroista. Myös Sydänmaalakka (2006, 16, 22) on sitä mieltä, ettei suomen kielessä ole tärkeitä tehdä eroa näille käsitteille. Schön (1986, 36) katsoo kuitenkin, etteivät käsitteet leadership ja management ole synonyymejä. Hän perustele kantaansa sillä, että organisaation johtajan tehtävissä voi olla monia johtajan vertauskuvallisia, visionäärisiä, pedagogisia ja lakisääteisiä tehtäviä ja hän voi edustaa työpaikkaansa ilman johtajan virallisia velvoitteita. Johtajuutta voi siis olla ilman hallintaa ja toisaalta johtaja kykenee myös hallitsemaan organisaatiotoimintaa ja tekemään päätöksiä ilman, että osallistuu kasvatuksellisiin tehtäviin.

Fonsén (2014, 29) antaa leadership-käsitteelle suomenkielisen vastineen johtajuus ja taas käsite management taipuu suomen kielessä sanaan johtaminen. Käsitteen leadership voidaan ajatella yksinkertaisuudessaan tarkoittavan ihmisten johtamista, kun taas management-käsite tarkoittaa asioiden johtamista. (Fonsén 2014, 29; Nivala 1999, 13.). Jones ja Pound (2008, 9) toteavatkin, että käsitteitä leadership ja management on vaikeaa, melkein jopa mahdotonta erottaa. Leadership-käsite laajemmassa tarkastelussa voidaan määritellä tarkoittavan johtajan visionäärisiä ominaisuuksia ja tulevaisuuteen suuntautuvia päätöksiä ja myös poliittinen ulottuvuus kuuluu tähän käsitteeseen. (Nivala 1999, 13; Fonsén 2014, 29.) Nivala (1999, 13, 14) nostaa esille myös henkilöstöjohtamisen ulottuvuuden puhuttaessa leadership käsitteestä, johtaja voi esimerkiksi tukea alaisiaan ongelmatilanteissa. Management-käsite nähdään enemmän asioiden johtamisena, missä korostuu juuri tällä hetkellä käsillä oleva aika.

Hujala, Heikka ja Halttunen (2012, 290) näkevät, että varhaiskasvatuksen johtaminen asettuu käsitteen leadership alle, koska johtaminen varhaiskasvatuksessa koostuu ihmisten johtamisesta, muutosjohtamisesta ja perustehtävän kehittämisestä ja johtamisesta. Toisaalta Ebbeck ja Waniganayake (2003, 32) ajattelevat management-johtamisen kuuluvan myös varhaiskasvatuksen johtamistoimintaan, koska johtajan tehtäviin kuuluvat välittömät päivittäisjohtamisen toimenpiteet varhaiskasvatusyksikön asioissa. Johtajuuden määrittelyminen varhaiskasvatuksessa on siis vaikeaa. Sitä ei pystytä selkeästi määrittelemään, koska se on hyvinkin kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu eri tasoilla.

3 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Suomalainen varhaiskasvatus on ollut suurien muutosten keskellä viime vuosina. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ja uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan vuonna 2018. Edellinen laki oli asetettu vuonna 1973, ja sitä pidettiin jo pitää liian vanhana vaikkakin siihen oli tehty joitakin muutoksia vuosien varrella. Joten näille varhaiskasvatuksen reformeille on ollut tarvetta jo pidemmän aikaa. Tärkeänä uudistuksena varhaiskasvatuslaissa on nyt sen painotus pedagogiikkaan. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 16.) Hujala, Heikka ja Halttunen (2016) nostavat esille, että toimintaa velvoittavat ja ohjaavat asiakirjat korostavat johtajuutta nyt ensimmäistä kertaa. He painottavat, että lasten hyvinvointiin myötävaikuttaminen ja oppimisedellytysten nostaminen keskiöön on oltava johtamisen perusta. Tässä luvussa tulen aluksi käsittelemään varhaiskasvatusta ja sen perustehtävää sekä määrittelemään pedagogiikan käsitettä. Seuraavaksi lähdän liikkeelle avaamalla kontekstuaalisen johtajuusteorian ydintä. Laajemmin tarkastelen pedagogisen johtajuuden käsitettä sekä jaetun johtajuuden ilmiötä. Lopuksi tarkastelen myös päiväkodin johtajan työnkuvaa ja päiväkodin johtajaa pedagogisena johtajana.

3.1 *Varhaiskasvatuksen perustehtävä ja pedagogiikka*

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sillä on monia yhteiskunnallisia tehtäviä. Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) perusteissa todetaan, että varhaiskasvatus on lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus ja sitä toteutetaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti painottaen erityisesti pedagogiikkaa. (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Varhaiskasvatus on siis kasvatuskäytäntö, jossa

tietoisesti ja tavoitteellisesti tuetaan lapsen oppimista sekä kasvua ja kehitystä (Heikka, Hujala & Turja 2009, 41).

Henkilöstö, joka toteuttaa tavoitteellista ja laadukasta varhaiskasvatusta tulisi koostua varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen sosionomeista sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajista. Varhaiskasvatuslaissa todetaan seuraavasti päiväkodin henkilöstömitoituksesta: ”päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatukseen vaikuttaa suuresti yhteiskunta ja sen arvot, mutta varhaiskasvatus voidaan myös määritellä kaiken sen toiminnan kautta, jolla yritetään edistää lapsen mahdollisimman hyvää kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus on, kuten aiemmin mainittiin, vahvasti sekä yhteiskunnallinen ilmiö mutta myös kulttuurinen ilmiö. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13, 20.) Nämä kulttuuriset muutokset kuvastuvat eittämättä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Lapsuuden rakennelmat ja näkemykset kasvatuksen keinoista ja tavoitteista ovat jatkuvassa muutoksessa ja vaikuttavat siten käsityksiin lapsista, aikuisten ja lasten suhteista sekä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Karila 2013, 9, 51.) Karila (2013, 178) jatkaa, että näiden muutosten kautta luodaan kulttuurishistoriallinen kehys pedagogiikalle, ja siinä kehyksessä määritetään varhaiskasvatuksen pedagogiikka varhaislapsuuden julkisten instituutioiden toiminnaksi. Tämä antaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille paljon valtaa päättää erilaisista pedagogisista ympäristöistä tai ylipäättänsä pedagogisista ratkaisuista toisin sanoen pedagogiikalla on tarkoitus edistää lapsen tietoa ja taitoja varhaiskasvatuksessa.

Ja koska varhaiskasvatus on niin vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, se on sidoksissa myös väistämättä niin ideologisiin, poliittisiin kuin taloudellisiin kysymyksiin. (Alasuutari & Raittila 2017, 57.)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on myötävaikuttaa yhdessä huoltajien kanssa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Syrjäytymisen ehkäisy ja tasa-arvo ovat vahvasti läsnä varhaiskasvatuksessa, ja varhaiskasvatuksen tarkoituksena on edistää lapsen kasvua kohti aktiivista

toimijuutta ja osallisuutta. (Opetushallitus 2018.) Varhaiskasvatusta määrittävät velvoitteet nojautuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018). Kansainväliset YK:n sopimukset lapsen oikeuksista ja vammaisten henkilöiden oikeuksista sekä varhaiskasvatuslaki ovat pohjana varhaiskasvatuksen arvoperustalle (Reunamo 2007, 102).

Pedagogiikkaa korostetaan vahvasti uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä varhaiskasvatuslaissa (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Helenius (2008, 52) painottaa, että pedagogiikasta voidaan puhua silloin, kun kasvatus ja opetus on tietoista ja sillä on selkeä tavoite kehittää lapsen persoonaa ja lapsen sosiaalisuutta yhteisössä. Ammatillisessa ja muussa julkisessa keskustelussa sekä asiakirjoissa puhutaan yhä enemmän varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, mutta sen määrittely on vielä melko jäsentymätöntä (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 75). Alilan ja Ukkonen-Mikkolan varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitteanalyysi osoitti, että käsitteet elävät ajassa ja kehittyvät muutoksissa ja juuri ne muutokset luovat tarpeen käsitteen uudelleenmuodostamiseen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogiikka määrittyy neljän tekijän varassa, jotka ovat kulttuuriset, historialliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79.) Karila (2013) toteaa, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyy julkisten laitosten toimintana yhteiskunnassa. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan yhdistetään usein tavoitteellisuus ja vuorovaikutus sekä kasvatustyö käytännössä. Hujala, Heikka ja Halttunen (2012) määrittelevät tavoitteellisuuden suhteessa oppimiseen ja opetussuunnitelmaan. Hujala (2007) toteaa, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on pienten lasten käytännön kasvatustoimintaa.

3.2 Kontekstuaalinen johtajuusteoria

Varhaiskasvatuksen johtajuus on tiiviisti yhteydessä siihen kontekstiin, missä johtajuutta tapahtuu. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, 29.) Niin myös Nivala (1999, 79) ja Halttunen (2009, 23) näkevät varhaiskasvatuksen johtajuuden liittyvän juuri sitä ympäröivään todellisuuteen. Varhaiskasvatuksen johtajuutta voidaan käsitellä Nivalan (1999) ja Hujalan (2004) määrittelemän

kontekstuaalisen johtajuusteorian kautta. Siinä johtajuus on sosiaalisesti rakennettu, tilannekohtainen ilmiö. Sen sanotaan olevan myös tulkinnallinen ilmiö, koska näkemys johtajuudesta ja johtajista ei ole vain johtajien itsensä rakentama. Tulkinnallisen ilmiön sisällä johtajuutta käsittää kaikki ne, jotka ovat osana varhaiskasvatusta, kuten sidosryhmät ja perheet. Kontekstuaalinen johtajuus on kulttuurisesti rakentuva järjestelmä. (Hujala 2004, 53.)

Hujala (2004, 53) jatkaa, että kontekstuaalinen johtamisteoria perustuu ekologiseen systeemiteoriaan ja johtajuutta voidaan tarkastella kolmella eri tasolla. Nämä tasot ovat mikro-, makro- ja mesotaso. Päiväkodissa vaikuttavat tekijät, johtaja, työyhteisö sekä asiakasperheet muodostavat mikrotason. Varhaiskasvatuksen perustehtävän ja päämäärien toteuttaminen ja niiden kehittäminen ovat mikrotason vastuualueita. Makrotasolla johtajuus koostuu hallinnollisista, taloudellisista ja poliittisista varhaiskasvatukseen liittyvistä tekijöistä. Näiden kahden tason välissä on mesotaso ja se tarkoittaa mikro- ja makrotason välistä vuorovaikutusta. Tätä vuorovaikutusta tulisi lisätä mikrotason (varhaiskasvatuksen arjessa toimivien) ja makrotason (hallinnon tason) välillä, jolloin niiden asettamat tavoitteet voisivat olla yhtenevämpiä. (Hujala 2004, 63.)

Heikka ja Hujala (2008, 2) toteavat, että kontekstuaalisen johtajuuden tarkastelu jäsentyy johtamisen, perustehtävän ja vision kautta ja yhdistävänä tekijänä näillä kolmella on organisaation strategiatyö. Perustehtävä on se pohja, johon johtaminen tulee rakentaa ja johtamisen avulla voidaan viedä perustehtävää eteenpäin. Visioinnin avulla rakennetaan tulevaisuuden varhaiskasvatusta, perustehtäväpohjaisesti tietenkin.

Krieg, Smith ja Davis (2014, 73) näkevät, että johtaminen varhaiskasvatuksen kentällä vaatii toisenlaisia аспекteja johtajuuteen ja sille sopivia johtamisen esimerkkejä. Pedagoginen johtajuus on ollut näkökulmana, kun on tutkittu varhaiskasvatuksen johtajuutta (ks. mm Nivala 1999; Fonsén 2014). Käsite pedagoginen johtaminen on vakiintunut suomalaiseen kasvatustieteeseen mutta sen määrittely on edelleen epäselvää. Seuraavaksi tulen avaamaan käsitettä pedagoginen johtaminen ja johtajuus ja peilaan sitä varhaiskasvatuksen kontekstiin.

3.3 *Pedagoginen johtajuus*

Pedagoginen johtajuus ja johtaminen -käsitteet tulivat tutkimuskirjallisuuteen 1970-luvun puolen välin jälkeen. Ensimmäisen ajanjakson aikana käsitteelle oli tyypillistä sen sitominen konkreettisesti koulun johtamiseen liittyviin muihin kuin hallinnollisiin tehtäviin. Pedagogiikka -etuliitteellä viitattiin nimenomaisesti kasvatustieteelliseen organisaatioon ja sen perustehtävään eli kasvatukseen ja haluttiin korostaa johtamisen uutta luonnetta osallistavana ja jaettuna prosessina. Tällöin ei vielä nostettu esille millaista erityisesti kasvatukseen kohdistuvan johtamisen tulisi olla suhteessa henkilöstöön, instituutioihin ja koko oppimisympäristöön. (af Ursin 2012, 82, 89, 96.)

Toisen ajanjakson aikana 1990-luvulta alkaen pedagogisen johtamisen ja johtajuuden -käsitteen tarkastelua syvennettiin ja sitä ajateltiin henkilöstöä kasvattavana prosessina. Silloin käsiteparin käyttöä laajennettiin myös kasvatusorganisaatioiden ulkopuolelle. Työkokonaisuuteen vaikuttaminen asiantuntijaroolista käsin ja lähityöyhteisön johtamisprosessiin osallistuminen ovat niitä osa-alueita, joihin pedagogisella johtamisella ja johtajuudella viitataan. (af Ursin 2012, 89, 100.)

Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä monella tavalla. Hujala ja Heikka (2008, 32) näkevät, että kehittämistyö koskien perustehtävää ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluvat pedagogiseen johtajuuteen. Heikka (2014, 35–36) jatkaa vielä, että pedagoginen johtajuus on vastuunottamista yhteisistä tavoitteista ja keinoista päästä niihin. Suppeimmillaan pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää pelkästään opetus- tai varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvänä johtamisena. Mutta laajimmillaan sen voidaan nähdä liittyvän jokaiseen varhaiskasvatuksen osa-alueeseen, mikä helpottaa ja sujuvoittaa johtajan työtä. Kun pedagoginen johtajuus toimii hyvin, varhaiskasvatuksen arki sujuu silloin hyvin. (Juusenaho 2008, 23.)

Pedagogisen johtajuuden voidaan ajatella olevan kaiken kasvatusorganisaatioon liittyvän johtamistoiminnan yläkäsite (Nivala 1999, 17). Myös Their (1994, 98–100) korostaa, että johtajalla on päävastuu organisaation toiminnasta. Pedagoginen johtaja vastaa siis lopulta siitä toiminnasta, mitä organisaatiossa tapahtuu mutta johtaja jakaa johtamisvastuuta ja pyrkii myös saamaan henkilökunnan ottamaan tätä vastuuta itselleen. Tekeminen ja kokeilu

ja virheet ovat myös tärkeitä oppimisen lähteitä. Myös palautteen vastaanottaminen ja sen antaminen ovat tärkeä osa johtajan työtä. Oppimista tapahtuu silloin, kun palautetta vastaanotetaan ja annetaan muille. Suunnitelmallinen, kehittymismyönteinen, motivoitunut ja pedagogisesti taitava argumentoija, näitä kaikkia hyvä pedagoginen johtaja on Theirin (1994, 98–100) mukaan. Hän jatkaa, että johtajan täytyy myös kasvattaa omaa tietotaitoaan älyllisellä, tunnepitoisella ja yhteisöllisellä tasolla ja muistaa myös kehittää näitä asioita työntekijöissään (Their 1994, 62–65).

Perustehtävän kehittäminen on pedagogisen johtajuuden ydintä. Strategiatyö, arviointi ja yleisestikin kehittäminen ovat osa pedagogista johtajuutta. Myös mission ja vision laatiminen kuuluvat siihen. Toisaalta pedagogiseen johtajuuteen kuuluu työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Työntekijät ovat aina perusvoimavara varhaiskasvatustyössä. (Hujala 2007.) Rodd (2013, 195) ja Stamopoulos (2012, 42) näkevät, että pedagogisessa johtajuudessa on kyse muutosjohtamisesta, jossa varhaiskasvatuksen asiantuntija johtaa muutostyötä kohti tavoiteltua lopputulosta.

Rajakaltion (2012, 2, 4, 13) mukaan kasvatusinstituutioiden erityisluonne, eettisen ja moraalisen arvoperustan luominen, on tärkeää ja siihen pedagoginen johtaja ottaa kantaa. Pedagogisella johtamisella luodaan tiloja keskustelulle ja pohdintoille, joiden kautta löydetään yhteisiä arvomaailmoja, joiden pohjalta opetusta lähdetään työstämään. Johtajan tulkinnat organisaatiota säätelevistä mekanismeista ja hänen luomansa puitteet opetus- ja kasvatustyölle ja sen kehittämiseksi ovat osaltaan pedagogista johtajuutta. Opetussuunnitelma on väline pedagogiselle johtamiselle.

Poliittinen toiminta varhaiskasvatuksen puolestapuhujana ja sen arvostuksen kohottajana korostuu Katzin (1997) pedagogisen johtajuuden kuvauksissa. Katz (1997, 17–20) määrittää pedagogista johtajuutta ideologisuuden, tulkkina toimimisen ja innovatiivisuuden kautta. Hän näkee, että ideologisuus on tavallaan heikkous kasvatustieteissä ja varhaiskasvatuksessa, koska varhaiskasvatuksessa on valloilla väkevä arvolataus, se on kasvatusta niin sanottuun hyvään elämään. Ja ”hyvää” on vaikea tieteellisesti ja teoreettisesti määritellä, joten se jää vaille painoarvoa. Johtajien missiona on synnyttää tietoa julkisuuteen ja ylläpitää keskustelua, sillä puheiden kautta voidaan ylittää ”ideologisuuden taakka”, niin kuin Katz mainitsee. Toiseksi Katz (1997, 19)

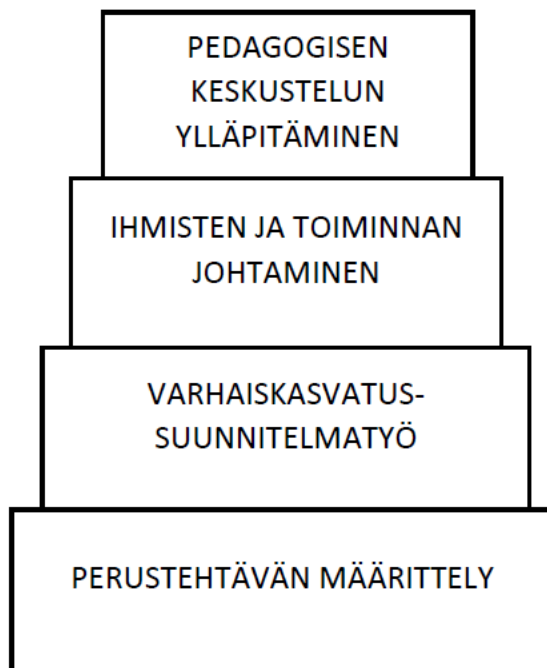
näkee, että pedagogisen johtajan tehtävä on olla välikätenä käytännön työn ja tutkimustyön välillä. Käytännön asioiden ja tieteellisten tutkimustulosten saattaminen dialogiin on olennaista. Innovatiiviset ratkaisut ja uusien ideoiden tuottaminen ovat myös osa pedagogista johtajuutta, ja nämä pitäisi nostaa myös yleiseen tietoisuuteen. (Katz 1997, 20.)

Pedagoginen johtajuus koostuu Hujalan, Nivalan, Parrilan ja Puroilan (2007, 132) mukaan hallinnosta, ihmissuhteista sekä opetustyön huolehtimisesta. Taipale (2004, 72) näkee vuorovaikutuksen osana pedagogista johtajuutta. Myös johtajan taito saada kaikki työskentelemään kohti yhteistä päämäärää on osa pedagogista johtajuutta. Johtaminen nähdään siis sosiaalisena prosessina, jolla on vaikutusta niin työyhteisöön kuin sen oppimiseen. Juusenaho (2008, 25) näkee pedagogisen johtajuuden yhteisöllisen kehittämiskulttuurin luomisena mutta sen tulisi myös kannustaa itseohjautuvuuteen työpaikalla. Näin mahdollistuu henkilöstön ammatillinen kehittyminen sekä kehittymismyönteisten henkilöiden kohtaaminen.

Fónsenin (2014, 109) mukaan pedagogista johtajuutta määrittää viisi eri ulottuvuutta ja ne ovat arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan oma ammatillisuus sekä substanssin hallinta. Jotta pedagoginen johtajuus toimisi, vaatii se kaikkien näiden viiden ulottuvuuden ymmärrystä sekä ymmärrystä niihin liittyvistä tarpeellisista tukitoimista. Näistä viidestä dimensiosta juuri arvot on Fonsénin (2014) mukaan se osa-alue, mikä läpäisee kaikki nämä muut ulottuvuudet. Arvoilla on siten myös suurin vaikutus johtamisen laatuun ja sitä kautta myös pedagogiikan laatuun. Fonsén (2014, 99) nostaa omasta tutkimuksestaan vielä esille sen, että pedagoginen johtajuus nähtiin kaiken johtamistoiminnan läpäisevänä arvokysymyksenä. Se erottuu kaikissa työn osa-alueissa mitä johtaja tekee, kuten henkilöstöjohtamisessa, rekrytoinnissa, osaamisen johtamisessa, palvelujohtamisessa sekä hoidon ja kasvatus- ja opetustoiminnan johtamisessa. Kaikki se työ, mitä johtaja omassa työssään tekee, on pedagogisten arvojen ohjaamaa johtamista, pedagogista johtajuutta. Arvojen ohjaama johtaminen on tärkeää erityisesti muutosjohtamisessa, jolloin etusijalla on aina lapsen etu, olipa muutoksen alla mikä tahansa osa-alue varhaiskasvatuksessa. Pedagoginen johtajuus -käsitettä ei ole määritelty tarkasti ja siksi pedagogisen johtajuuden määrittely on ollut erilaista eri tutkijoiden kesken. Osa näkee pedagogisen johtajuuden kapea-alaisena ilmiönä, kun taas

osa pitää sitä laajana ilmiönä. Fonsén (2014) näkeekin, että tämä kertoo siitä, että pedagoginen johtajuus ei ole yksiselitteinen ilmiö (Fonsén 2014, 13, 35).

Pedagogisesta johtajuudesta on tehty niin sanottu palikkamalli (kuvio 1), joka perustuu pedagogisen johtajuuden tutkimukselle ihmisten tuottamasta johtajuuspuheesta. (Fonsén 2009, 104–105.) Palikkamallin idea lähtee hyvästä perustuksesta, missä määritellään perustehtävä ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Kun on rakennettu vankka pohja ja muodostettu yhtenäinen visio, voidaan tehdä johtamistekoja. Jotta ihmisiä ja toimintaa voidaan johtaa, pitää perustuksen olla kunnossa. Ja jotta henkilökuntaa voidaan johtaa ja he voivat olla johdettavina, heidän täytyy tietää missä mennään ja mitä kohti pyritään. Palikkamallin ylimpänä on pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Pedagogista johtajuutta voidaan kuvailla prosessiksi, joka on koko ajan liikkeellä ja siksi pedagoginen johtajuus tarvitsee sekä johtamistekoja että johtamistaitoa. (Fonsén 2009, 106–107.)



KUVIO 1. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa (Fonsén 2009)

Fonsén ja Parrila (2016, 19) nostavat päätavoitteisiksi aina lapsen hyvän kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen, kun puhutaan pedagogisesta johtajuudesta. Ja jotta

nämä asiat toteutuisivat, pedagogiikan tulee olla laadukasta. Laadukas pedagogiikka vaatii johtamisosaamista ja arvokeskustelua myös arviointi ja kehittäminen ovat osa laadukasta pedagogista johtajuutta mutta myös visiointi ja tavoitteiden asettelu.

Pedagogisen johtajuuden haasteiksi nousivat Hujalan ja Heikan (2008, 10) tutkimuksessa päivittäisjohtaminen ja pedagogisen johtajuuden ristiriita. Tutkimuksen mukaan pedagogiikan kehittämiseksi ei ollut aikaa, vaan aika kului rakenteiden ylläpitoon. Päiväkodin henkilökunnan erilaiset koulutustaustat, ongelmat itseohjautuvuudessa, yhteisen kehittämisvastuun välttelyn sekä eri ammattiryhmien väliset ristiriidat ovat myös johtajuuden haasteita Parrilan ja Vähäsen (2006, 33) mukaan. He jatkavat, että johtajan vastuulla on varmistaa toiminnan pitkäjänteisyys ja suunnitelmallisuus, jotta henkilöstö voisi sitoutua muutokseen. Henkilöstön pitää olla mukana toimintatapojen luomisessa mutta myös arvioinnissa sekä ongelmakohtien ja niiden ratkaisujen etsimisessä ja näin muutosta pystytään viedä eteenpäin.

O'Sullivan (2009, 55) näkee Parrilan ja Vähäsen (2006) tapaan haasteita henkilöstöjohtamisessa, alaisten motivoinnissa sekä jatkuvan kehittämisen mahdollistamisessa. Lisäksi O'Sullivan nostaa johtajuuden haasteiksi kommunikaation ja päätöksenteon ongelmat sekä konfliktien ratkaisemisen. Kommunikaatio on innostamista, suostuttelua, kuuntelemista, keskustelemista ja juuri kommunikaation keinoin varhaiskasvatuksessa tuotetaan uusia ideoita. Jotta kommunikaatio toimisi, tarvitaan vastavuoroisuutta ja monipuolisuutta. Konfliktien ehkäisyyn nähdään ratkaisuna toimintakulttuurin kehittäminen kaikkia arvostavaksi (O'Sullivan 2009, 56–66).

Aikaresurssit ja niiden puute pedagogisen johtajuuden toteutumisessa ovat nousseet myös keskiöön puhuttaessa haasteista. Johtajat joutuvat toimimaan erilaisten vaatimusten kanssa, jolloin aikaa ei jää tarpeeksi pedagogiselle johtajuudelle. Ja kun johtajalla ei ole aikaa pedagogiselle johtajuudelle, niin silloin keskustelut ja yhteiset kokoontumiset jäävät myös pois; ja keskeistä pedagogiselle johtajuudelle on juuri ajan ja tilan luominen keskusteluille ja yhteiselle ihmettelylle. (Fonsén 2014.)

Heikka ja Waniganayake (2011) nostavat esille yhteisöllisen näkökulman, kun puhutaan pedagogisesta johtajuudesta ja sen tutkimus- ja kehitystyöstä. Varhaiskasvatuksessa tulisi nähdä ja arvostaa henkilöstön panoista

pedagogiikan muutostyössä. Myös jaetun johtajuuden tematiikkaa tulisi nostaa esille, mutta nämä asiat vaativat Heikan ja Waniganayaken (2011) mukaan johtamisen kulttuurin tarkastelua ja sen uudelleenorganisointia varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Lasten ja perheiden rooli yhteisöllisestä näkökulmasta on myös haasteena pedagogisen johtajuuden tutkimisin saralla.

Pedagogisen johtajuuden haasteisiin voitaisiin nähdä ratkaisuna jaetun johtajuuden prosessit. Tämä käsite nousee useasti esille puhuttaessa pedagogisesta johtamisesta ja johtajuudesta mutta Hujala ja Eskelinen (2012, 229) painottavat, ettei se tarkoita työn delegoimista, vaan yhteisymmärrystä yhteisistä päämääristä ja keinoista päästä sinne. Seuraavassa kappaleessa käsittelen jaetun johtajuuden ilmiötä.

3.4 Jaettu johtajuus

Käsitys johtajuudesta on muutoksien alla ja myös käsitys organisaatioista ja niiden toiminnasta on muuttunut. Erityisesti joustavuus, verkostoituminen ja yhdessä tekeminen ovat korostuneet sekä teknologian moninaisuus että luottamus ovat nousseet esille uusien organisaatioiden erityispiirteenä. Valta johtamisesta ei ole enää vain yhden henkilön harteilla, vaan työntekijöiden uudenlaista osallistumista johtamisprosessiin korostetaan työorganisaatioissa. Tähän muutokseen nähdään yhtenä ratkaisuvaihtoehtoina jaetun johtajuuden prosessia. (Halttunen 2009, 11–12.)

Woods, Bennett, Harvey & Wise (2004, 439–442) antavat jaetulle johtajuudelle kolme määrittelevää ominaisuutta. Johtajuus yksilöiden ja ryhmien välisenä ominaisuutena korostuu jaetussa johtajuudessa. Toiseksi jaetussa johtajuudessa johtajuus nähdään koskettavan eri ryhmiä ja kolmantena nähdään, että useampi taso vastaa johtamisprosessista. Halttunen (2009, 28) kuitenkin korostaa, että myös virallinen johtaja on tärkeä jaetussa johtajuudessa, mutta hänen tehtävänä on luoda sellainen toimintakulttuuri, jossa jokainen yksilö pääsisi käyttämään omaa osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Juuti (2013, 77–146) rakentaa jaetun johtajuuden käsitteen kolmeen osa-alueeseen ja niiden välisiin suhteisiin toiminnan tehokuuden näkökulmasta. Osa-alueet ovat päämäärähakuisuus, symbolisuus ja keskusteleavuus. Kun nämä

kolme osa-aluetta tapahtuvat yhtä aikaa, niin silloin jaettu johtajuus toteutuu todennäköisimmin. Myös ryhmädynamiikan kasvu on erityisen tärkeää johtajuuden lisäksi. Johtajuuden ja ryhmädynamiikan välillä vallitsee keskinäinen riippuvuus ja tämä tarkoittaa toimivia ihmissuhteita, ryhmäytymistä ja palvelevaa johtamista. Saavutettu jaettu johtajuus on siis sitoutumista, innostusta ja yhteishenkeä. Voidaan sanoa, että jaettu johtajuus on monista osista koostuva ilmiö. Se koostuu yksilöllisistä osista, ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta sekä myös yhteisöllistä elementeistä. Siihen vaikuttaa työpaikan ihmisten vuorovaikutus, johtajan johtamistaidot sekä koko työyhteisön ryhmädynamiikka. (Juuti 2013, 146.)

Gotvasslin (2018, 141–142) määrittelee taas jaettua johtajuutta termillä ”leadership as a function”. Tässä pääajatuksena on, että organisaatiossa johtajuutta ei ole vain yhdellä ihmisellä. Jos johtajuus koostuu tavoitteita kohti työskentelystä, päätösten tekemisestä sekä vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä, niin monet henkilöstöstä voivat toteuttaa johtajuutta olematta virallisesti johtaja-asemassa. Monet organisaatiot ovat riippuvaisia, että nämä tietyt asiat tapahtuvat ja useat henkilöt voivat näitä asioita suorittaa. Mutta johtajalla on päävastuu varmistaa, että ne todellakin tapahtuvat.

Myös Ropo, Erikkson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen ja Koivunen (2006, 14–20) näkevät, että jaettu johtajuus rakentuu yhdessä tekemällä ja koko yksikön vuorovaikutuksessa. Johtajuus ei siis ole vain yhden henkilön tehtävä, vaan se voidaan jakaa koko yksikön henkilöstön kesken. Tässä määritelmässä jaettua johtajuutta lähestytään prosessina, jossa kuka tahansa voi tehdä päätöksiä nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Tärkeää on kuitenkin toisten kuunteleminen ja dialogisuus sekä yhdessä tekemällä rakentaa työyhteisön yhteistä ymmärrystä.

Myös Juuti (2016) näkee, että esimiehen tehtävänä on huolehtia, että jokainen käyttää omia vahvuuksiaan, omaa asiantuntijuuttaan yhteistyössä muiden kanssa saavuttaakseen yhdessä sovittuja päämääriä. Jotta organisaatio menestyisi, täytyisi johtamisen korkeimpana tasona Juutin (2016) mukaan pitää juuri jaettua johtajuutta. Johtajan on ensiksi itse innostuttava työstään, jotta hän voi saada työntekijät innostumaan organisaation yhteisistä päämääristä. Se, että henkilöstö kokee olevansa tärkeä osa työyhteisöä ja heitä kohdellaan tasa-

arvoisesti, on jaetun johtajuuden edellytys. Henkilöstön tulee myös kokea olevansa ainutlaatuinen ja arvokas voimavara. (Juuti 2016, 10, 16.)

3.5 Päiväkodin johtajuus, pedagoginen johtaja

Päiväkodin johtajien rooli on muuttunut viime vuosina ja se johtuu monista muutoksista varhaiskasvatuksen kentällä, niin hallinnollisista kuin organisaatiollisistakin. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (549/2018) määritellään, että päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tulee olla varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomi sekä hänellä tulee olla vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto ja riittävä johtamistaito. Päiväkodin johtaja on omassa toimintayksikössään se, joka lopulta vastaa varhaiskasvatustyön laadukkaasta toteuttamisesta. Päiväkodin pedagogiset ja toiminnalliset linjaukset ja niiden toteuttaminen ovat päiväkodin johtajan vastuulla. Päiväkodin johtaja on myös päävastuussa varhaiskasvatuksen kehittämisestä sekä rakenteiden luomisesta ja ylläpitämisestä omassa yksikössään. (Puroila 2002, 103–104.)

Ennen päiväkodin johtaja toimi sekä lastentarhanopettajan tehtävässä että johtajan roolissa. Kasvatus- ja opetustehtävien lisäksi ryhmässä toimiva päiväkodin johtaja hoiti päivittäisjohtamista. Nykyään päiväkodin johtaja on pääsääntöisesti ilman ryhmävastuuta ja hänellä on vastuu monesti useammastakin toimipisteestä. (Oleander 2004, 30) Oleander (2004, 30) jatkaa, että johtajan keskeisiä työtehtäviä ovat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen, palveluorganisaation, työorganisaatioiden ja osaamisen johtaminen. Päiväkodin johtajalla on myös asiantuntijarooli varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ja hänen vastuullaan on varmistaa, että varhaiskasvatuksen perustehtävä toteutuu.

Päiväkodin johtaminen nähdään yleisestikin rikkoutuneena eikä laadukas varhaiskasvatus ole tasalaatuista päiväkodeissa. Yhden johtajan vastuulla voi olla useita varhaiskasvatusyksiköitä sekä perhepäivähoitajia, ja se tekee johtamisesta haasteellista. Päiväkodin johtajat ovat kokeneet, että työn hajaantuminen ja laajentuminen on vaikeuttaneet työtehtäviä ja vieneet painopisteen työssä väärään suuntaan. (Fonsén & Parrila, 2016, 17.) Myös yhteiskunnan arvostus varhaiskasvatusta ja sen johtamista kohtaan vaikuttaa paljon päiväkodin johtajan johtamiseen ja johtajuuden toteutumiseen (Hujala & Eskelinen 2013, 212–233).

Pedagoginen johtajuus ja henkilöstöhallintoon liittyvät tehtävät nousevat esille Hujalan ja Eskelisen (2013) tutkimuksessa päiväkodin johtajan päävastuualueiksi. Muiksi tehtäväalueiksi päiväkodin johtajan työssä nousevat esille asiakasjohtajuus, talousjohtaminen, verkostojen johtaminen, muutosjohtaminen ja päivittäisjohtaminen. Karila (2004, 18) nostaa esille, että henkilöstön erilaiset koulutustausta vaikuttavat merkittävästi henkilöstöjohtamiseen, juuri johtajien näkökulmasta. Ja mitä alhaisempi koulutustausta työntekijöillä on, sitä enemmän aikaa johtajalla menee osaamisen johtamiseen. (Karila 2004, 18.) Salojärvi (2006) korostaa kuitenkin, että se on johtajien tehtävä pitää huolta, että henkilökunnan osaaminen on tätä päivää. Tähän keinoina ovat muun muassa täydennyskoulutus, oppimismyönteinen ilmapiiri sekä osaamisen jakaminen koko työyhteisön kesken. Osaamisen kehittäminen on myös yksi tekijä, mikä lisää henkilöstön luottamuksen tunnetta. Henkilöstö tuntee, että he ovat tärkeä osa työyhteisöä ja heidän osaamiseensa halutaan satsata. Tämä luo henkilöstössä uskoa siihen, että heidän tietotaitoaan ja panostaan tullaan tarvitsemaan myös mahdollisesti tulevaisuudessa. Johtajaan itseensä ja hänen tekemään työhönsä kohdistuu myös valtavia osaamispaineita. (Salojärvi 2006.) Strehmelin (2016) mukaan johtajan tehtävänä on henkilöstöjohtamisen kautta vahvistaa pedagogiikkaa ja sen laatua ja tukea lasten oppimista mutta toisaalta myös huolehtia henkilöstön hyvinvoinnista ja ammatillisesta kehittymisestä.

Päiväkodin johtaja on yksikössään myös pedagoginen johtaja ja hänen täytyy tietää, mitä laadukkaalla pedagogiikalla tarkoitetaan. Pedagogisen johtajan tulee olla tietoinen yksikössään toteutettavasta pedagogiikasta ja hänen täytyy myös osata johtaa henkilöstöään. Kaiken tämän lisäksi pedagogisella johtajalla täytyy olla taitoa argumentoida pedagogisesti. (Fonsén 2014, 193.) Pedagogisella johtajalla tulee olla Akselin`n (2010, 180) mukaan kyvykkyyttä olla suunnannäyttäjäksi, innostaja sekä mahdollisuuksien luoja. Parrila (2011) taas näkee, että pedagoginen johtaja on valmentaja, suunnannäyttäjäksi, tukija sekä arvioija. Pedagoginen johtaja valmentavana johtajana innostaa henkilöstöään, saa henkilöstön tahtomaan ja ohjaa myös oppimaan. Tämä vaatii toteutuakseen suosiollisia olosuhteita, myönteistä tunnelmaa sekä toimivia rakenteita. Suunnannäyttäjänä pedagoginen johtaja tekee henkilöstölleen selväksi perustehtävän eli miksi työtä tehdään, ne periaatteet, jolla sitä tehdään, pitää

tavoitteet selkeinä ja näkyvinä, pitää henkilöstönsä ajan tasalla sekä ottaa vastuuta ja tekee päätöksiä. Tukijana johtaja on empaattinen mutta myös ratkoo ristiriitoja sekä pystyy johtamaan henkilöstön ja koko työyhteisön ryhmädynamiikkaa. Arvioijana johtajana kyseenalaistaa, antaa palautetta ja toimii peilinä henkilöstön kehittymiselle.

Sergiovanni (1998, 41–42) nostaa esille pedagogisen johtajan tärkeimmiksi tehtäviksi tavoitteenasettelun, tasapainon ylläpitämisen, arvojen vakiinnuttamisen, motivoinnin, ongelmanratkaisutaidot, päivittäisjohtamistaidot, perustelujen antamisen, sitoumusten mukaisen toiminnan mahdollistamisen, tavoitteiden muotoilun toiminnan tasolle sekä tavoitteiden toteutumisen valvonnan. Tavoitteenasettelussa visio määrittää toimintaa. Tasapainon ylläpitämisessä ymmärretään yhteinen ymmärrys tavoitteista mutta ymmärretään myös yksilölliset erot. Pedagoginen johtaja vakiinnuttaa arvot työyhteisöön ja motivoi henkilöstöä sekä ratkoo ongelmia yhdessä henkilöstön kanssa. Päivittäisjohtamistaidot eli perustoimintojen mahdollistaminen, kuten suunnittelun, organisoinnin, aikataulutuksen ja resurssien riittävyyden, ovat tärkeä osa pedagogista johtajuutta. Sergiovanni (1998) korostaa, että pedagogiset johtajat argumentoivat ja avaavat toiminnan lähtökohtia henkilöstölle, jotta nämä pystyvät liittää toimintansa osaksi isompaa kokonaisuutta. Pedagoginen johtaja mahdollistaa resurssit ja tuet henkilöstölle sekä poistaa esteitä esteiden sitoumuksien toteuttamisen tieltä. Johtajat kantavat päävastuun tavoitteiden muuttamisesta ajatuksiksi, sanoiksi ja lopulta toiminnaksi sekä pitävät huolen, että sovittuja käytäntöjä noudatetaan ja autetaan löytämään syitä, mikäli näin ei tapahdu. Tässä korostuu kuitenkin valvonnan positiivinen sävy ja sillä huolehditaan lasten, vanhempien ja henkilöstön hyvinvoinnin toteutumisesta tavoitteiden saavuttamisen kautta. (Sergiovanni 1998, 41–42.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden näkemyksiä tämän hetken ja tulevaisuuden pedagogisesta johtajuudesta. Koska tutkimus pyrkii luomaan kuvaa nykyhetken lisäksi myös tulevaisuudesta, menetelmänä käytetään tulevaisuuden tutkimukseen kehitettyä Delfoi-menetelmää. Tämän tutkimuksen pohjana on fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia, jossa ajatuksena on, että tieto on saavutettavissa tulkinnan ja ymmärtämisen kautta. Tutkimustehtävä on operationalisoitu kolmen tutkimuskysymyksen muotoon, joihin varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat antaneet vastauksensa.

Tutkimustehtävään liittyen tässä tutkimuksessa tarkasteltiin seuraavia tutkimuskysymyksiä kolmeen pedagogisen johtajuuden dimensioon (ilmiö, käytännöntasot, tulevaisuus) liittyen:

1. Millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa asiantuntijoiden arvioiden mukaan? (ILMIÖ)
2. Millaiset asiat vaikuttavat päiväkodin johtajan pedagogiseen johtajuuden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa asiantuntijoiden arvioiden mukaan? (TASOT)
3. Millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy vuonna 2030 asiantuntijoiden arvioiden mukaan? (TULEVAISUUSNÄKÖKULMA)

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tieteellisessä tutkimuksessa voidaan käyttää kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta tai yhdistää näitä eri menetelmiä (mixed method, multi method, ks. Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa aineistoa käsitellään kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihmisen maailma ja ihminen itse ja pyrkimyksenä on ensisijaisesti selostaa jotakin tapahtumaa, käsittää jotakin spesifiä toimintaa, tai antaa teoreettisesti ymmärrettäviä tulkintoja jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2014, 13, 61; Varto 1992, 23.)

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkitsevaa ja perustuu merkitysten löytymiseen. Se on ihmisen toiminnan ja merkitysmaailman ymmärtämiseen yrittävä tutkimussuunta ja siinä tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 22–24.) Päämääränä laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihmisten ja yksilöiden käyttäytymisen ymmärtäminen sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat tulkinnat ja merkitykset, joita yksilöt itse rakentavat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139.) Varto (2005, 34) nostaa esille, että kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämissämaailmassa. Ja Pietikäinen & Mäntynen (2009, 139) nostavat esille, että elämissämaailma kehkeytyy niistä sisällöistä, joita yksilöt antavat tapahtumille ja ilmiöille. Näin sanottuna voidaan loogisesti ajatella, että tutkija on osa näitä merkityksiä, joita hän tutkii. Tarkoituksena on pikemminkin osoittaa tosiseikkoja kuin todistaa olemassa olevia väittämiä. Laadullisen tutkimuksen kentällä on mahdollista saada selville ehdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi ym 2016, 161.) Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kuvaavat laadullista tutkimusta jonkin ilmiön kuvaamisena ja ymmärtämisenä, jossa

yritetään saada selkoa ilmiöstä, joka ei ole entuudestaan vielä tuttu. Alasuutari (1995, 7–8) näkee laadullisen tutkimuksen olevan arvoitus, jonka salapoliisi (tutkija) ratkaisee hyödyntäen erilaisia johtolankoja.

Tutkimukselle asetetaan tieteenfilosofian näkökulmasta tiettyjä yleisiä ehtoja. Kun tutkimus on suunnattu tulevaisuutta kohti, puhutaan silloin projektiivisesta tutkimuksesta. Tutkimuksen tulos on aina eri kuin sen lähtötilanne. Projektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkimuksella ei voida aikaansaada lopullista totuutta mistään. (Varto 2005, 22.) Laadullinen tutkimusote rakentuu fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian pohjalta. Kvalitatiivista tutkimusta toteutetaan tavallisesti silloin, kun ollaan kiinnostuneita seikkaperäisistä tapahtumista tai luonnollisten olosuhteiden tutkimuksesta. Myös silloin puhutaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta, kun tutkitaan merkitysrakenteita, joita yksittäiset tekijät antavat tapahtumille ja asioille. Myös kun halutaan saada tietoa johonkin eksaktiin tapahtumaan liittyvästä syy-seuraussuhteesta, voidaan puhua kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Laadullista tutkimusta ei voi tutkia kokeiden avulla eikä sitä myöskään organisoida kokeellisissa olosuhteissa. (Metsämuuronen 2006a, 88.)

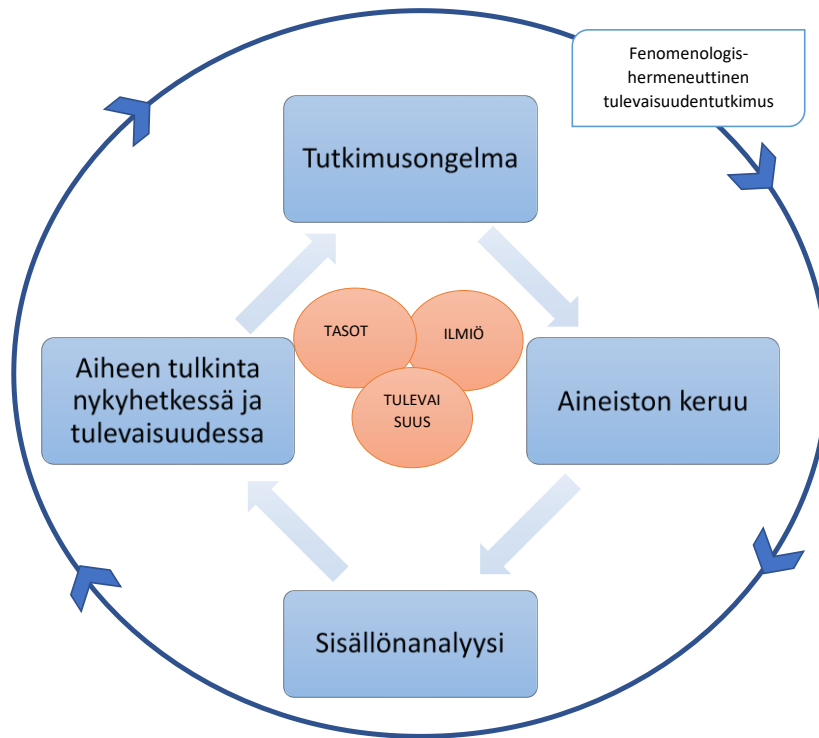
Myös tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia on pohjana. Fenomenologia ja osaltaan myös hermeneutiikka tulee nähdä tutkimuksen tieteenfilosofiana, eikä pelkkänä suuntauksena tai metodina, mikä painottaa tulkinnallisuutta ja kokemuksellisuutta.

Ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan kosketuksestaan maailmaan ja se on fenomenologian ensisijainen lähtöajatus. Yksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja samalla he myös tuottavat jotakin siihen maailmaan. Tutkimusasetelma, jossa yksilöiden erilaisten kokemusten ja arvioiden kautta yritetään ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä, soveltuu fenomenologiseen tutkimusasetelmaan. Ilman tulkintaa ei voida ymmärtää kokemuksiakaan. Hermeneutiikan yhdistäminen fenomenologiseen lähestymistapaan on sopivaa, koska fenomenologiassa ei uskota, että ihmisten kokemusmaailmasta voitaisiin löytää täysin objektiivisia totuuksia ja tähän ideaan perustuu myös hermeneutiikan käsite toistuvine tulkintakierroksineen. (Laine 2018, 29–32.)

Hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa pohjaudutaan ajatukseen tiedosta, joka on tavoitettavissa sekä ymmärtämisen että tulkinnan kautta. Hermeneuttinen

tulevaisuudentutkija tavoittelee ymmärrystä tulevaisuudesta ja pyrkii myös tulkitsemaan sitä nykyajan ihmisille. Hermeneutiikassa ei tutkita niinkään tulevaisuutta kuin ihmisten käsityksiä tulevaisuudesta ja tämä hermeneuttinen näkemys ohjaa tutkijaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Laine 2018.) Lehtovaara (1992, 19–21) kuitenkin muistuttaa, että tutkija on osa tätä elämismailmaa ja sen eri merkityksiä, niin kulttuurisia kuin sosiaalisiaakin ja tutkija on taipuvainen tulkintoihin koko historiansa vaikuttamana ja tutkija itse vaikuttaa tutkimuksensa kautta todellisuuteen. Koko prosessin aikana tutkijan onkin syytä tarkastella tietoisesti omaa toimintaa ja ajatteluaan ja prosessin on oltava reflektiivinen suhteessa tutkijaan itseensä ja tutkijan omaan ajatteluun, joka tulee muuttumaan, sekä tutkimuksen eri vaiheissa käytettyihin käsitteisiin.

Fenomenologisen näkökannan sisäistäminen tarkoittaa, että otamme välimatkaa arkipäivän asenteeseemme ja työnnämme sen ajattelustamme sivuun (Sokolowski 2006, 48) ja näitä arkipäivän asenteita ovat omaksutut mielipiteet, ennakkoluulot ja tarkastelutavoista kiinni pitäminen (Parviainen 1999, 84). Parviainen (2006, 48) tähdentää, että mikäli emme ota välimatkaa näihin arkipäivän asenteisiimme, ilmiöt eivät pääse esiin senkaltaisina kuin ne ovat. Arkipäivän asenteissamme huomaamme nimittäin yleensä vain sen, mitä tahdomme nähdä. Kun ennakkoluuloihin ja asenteisiin otetaan välimatkaa mutta ei kuitenkaan kielletä niiden olemassaolo, ilmiö saattaa näyttäytyä mahdollisimman alkuperäisenä. (Parviainen 2006, 48.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on saada asiantuntijoiden mahdollisimman autenttisia käsityksiä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä ja sen tasoista nyt ja tulevaisuudessa.



KUVIO 2. Tieteenfilosofinen pohja ja tutkimuksen kokonaiskuva

Kuviossa 2 on esitetty tutkimuksen metodologinen kokonaisuus, missä tieteenfilosofia on ylimpänä kehänä pohjustamassa koko tutkimusta ja siitä edetään kohti kuvion keskustaa, niitä konkreettisia metodologisia menetelmiä ja niiden avulla saavutettuja sisältöjä ja tuloksia. Kuvion ulommalla kehällä liikuntaa tieteenfilosofian piirissä ja kehän sisällä tutkimustulosten piirissä. Nuolet ilmentävät hermeneuttisen kehän alati syvenevää ja jatkuvaa tulkintaa koko prosessin aikana.

Kuviossa siniset laatikot käsittävät tämän tutkimuksen metodologiset valinnat, ja ne on tehty uloimman tieteenfilosofian antamissa puitteissa. Kehä alkaa aiheen eli pedagogisen johtajuuden tulkinnasta nyt ja tulevaisuudessa ja tämän ohjaamana muotoituivat tutkimuskysymykset. Aiheen tulkinta pohjautuu nykytietoon ja kirjallisuuteen, eli päätös siitä, mistä ollaan kiinnostuneita ja mikä olisi tarpeellista tietoa selvittää selkeni tutkimuskirjallisuuteen tutustumalla ja nykytiedon valossa. Tutkimusongelmat ohjasivat metodologian piiriin, aluksi kerättiin aineisto, jonka kautta päästiin sisällönanalyysiin, ja tätä tehtiin ja sovellettiin tulevaisuudentutkimuksen ehdoilla. Tärkeää tässä on sisäistää, että

sisällönanalyysin avulla päädytään takaisin aiempaa monipuolisempaan, mutta mahdollisesti jo toisenlaiseen, käsitykseen lähtöpisteestä, eli aiheen tulkinnasta nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

5.2 Tulevaisuudentutkimus

Tulevaisuudentutkimus voidaan määritellä omaksi tieteelliseksi tutkimusalakseen ja sillä on omat ominaiset piirteensä ja pätevyysalansa. Tulevaisuudentutkimuksessa tutkimuskohde on nykyhetkessä ja sitä pyritään tutkimaan monitieteisestä näkökulmasta käsin tavoitteena rakentaa perusteltuja kehityskulkuja tulevaisuudesta. Historiasta joudutaan aina hakemaan jälkiä, kun halutaan rakentaa kuvauksia tulevaisuudesta. Tulevaisuudentutkimus on vahvasti sidoksissa käsitykseemme ajasta, sillä kun pohdimme tulevaisuutta, siirrymme olemassa olevan ajan ulkopuolelle. (Mannermaa 1999, 25; 2003, 21.)

Tulevaisuudentutkimuksen pohja on siis ajankohtainen ja hyvä tieto menneisyydestä ja nykyisyydestä. Sen avulla voidaan tutkia erilaisia ja ilmiöitä, jotka tulevat vaikuttamaan tulevaisuuteen ja tulevaisuudessa. (Bell 2006, 112–115.) Mannermaan (1999, 25–42) mukaan johdonmukaisen lähestymistavan kautta tulevaisuudentutkimuksessa selvitetään vaihtoehtoisia tulevaisuuksia sekä miten ne kehittyvät ja mitkä ovat niiden mahdollisia rajoitteita. Arvot ja arvovalinnat ovat myös mittauksen kohteena tulevaisuudentutkimuksessa. Totuuden määrittäminen tai hakeminen eivät ole olennaista tulevaisuudentutkimuksessa eikä totuus myöskään ole tutkimuksen kohteena. Totuuden löytymistä ei myöskään pidetä onnistumisen mittarina. (Mannermaa 1999, 25–42.) Tässä tutkimuksessa ei niinkään tuoteta vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia vaan enemmänkin asiantuntijoiden käsityksiä tulevaisuuden päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteesta.

Tulevaisuustutkimus voidaan jakaa kahteen eri menetelmään, laskennallisiin menetelmiin ja asiantuntijamenetelmiin (Metsämuuronen 2006b, 284). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin asiantuntijamenetelmien joukosta Delfoi-menetelmää.

5.3 Delfoi-menetelmä

Delfoi-menetelmän nimi juontaa juurensa Antiikin Kreikkaan paikkaan nimeltä Delfoi. Delfoin valtiasta oli Apollo ja hän oli tunnettu Kreikassa harvinaisen tulevaisuuden ennalta näkemisen kykynsä ansiosta. Apollo antoi ennustuksia, joita transsitilassa olevat nuoret tytöt, Delfoin oraakkelit, välittivät eteenpäin ja papit sitten tulkitsivat niitä. (Kuusi 2002, 204–205.) Delfoi-menetelmän käytön historia ajoitetaan 1950-luvulle, kun käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran tulevaisuudentutkimuksessa Yhdysvalloissa. Silloin menetelmää käytettiin Rand-yhtiön salaisissa sotilasteknologiaa koskevissa tutkimuksissa. (Kuusi, Bergman & Salminen 2013, 248.)

Kuusi (1993) on historiaan nojaten loogisesti käyttänyt menetelmästä nimeä Delfoi. Muita käytettyjä rinnakkaisia nimiä menetelmälle on Delfi ja Delphi. Tässä tutkimuksessa käytetään Kuusen (1993) käyttämää käsitettä Delfoi. Tällä menetelmällä pyritään löytämään asiantuntijoiden käsityksiä jostakin asiasta, josta ei ehkä muuten olisi mahdollista saada täsmällistä tietoa (Metsämuuronen 2006, 298). Delfoi-menetelmän käyttötarkoitukset ovat laajentuneet samaan tahtiin tulevaisuustutkimuksen kentän laajenemisen kanssa ja erityisesti menetelmää on käytetty 2000-luvulla oppilaitosten tulevaisuuskuvia tutkittaessa (Kyllönen 2011, 96). Koulun johtajuustematiikassa Delfoi-menetelmää on käytetty (ks. esim. Kyllönen 2011) mutta varhaiskasvatuksen kontekstissa tätä menetelmää ei ole vielä hyödynnetty kovinkaan paljoa.

Alkuperäisellä Delfoi-menetelmällä pyrittiin tuottamaan mielipiteiden konsensus asiantuntijaryhmän kesken kyselyjen ja kontrolloitujen palautteiden avulla (Kuusi 2002, 204). Mutta jo 1970-luvun alussa Murray Turoff esitti Delfoi-menetelmän muunnoksen, niin kutsutun Poliittika Delfoin, missä ei tavoiteltukaan konsensusta vaan pyrittiin nostamaan esiin erilaisia ajatuksia ja arvioita, jopa ristiriitaisia mielipiteitä, jostakin tietystä ilmiöstä. (Turoff 1975). Nykyisinkään monetkaan Delfoi-menetelmän soveltajat eivät tavoittele asiantuntijoiden konsensusta vaan monia argumentoituja näkemyksiä, ja Delfoi-menetelmän käyttötavat voivat ulottua yksinkertaisista kyselyistä aina laajamittaiseen komiteatyöskentelyyn. (Kuusi 2002, 205, 210–211). Myös Hiltunen (2012, 210) korostaa, että ei ole yhtä ainutta oikeaa tapaa tehdä Delfoi-tutkimusta, vaan

menetelmää voi joustavasti käyttää aihealueen mukaan ja erilaisten resurssien puitteissa. Tässä tutkimuksessa menetelmää on myös käytetty soveltaen.

Delfoi-menetelmästä on useista variaatioista huolimatta tunnistettavissa kolme ominaispiirrettä: asiantuntijoiden anonyymisyys, iteraatio eli kierroksellisuus ja palaute (Kuusi 1999). Tunnistamattomuus eli anonymiteetti tarkoittaa menetelmän pyrkimystä siihen, että henkilöä ei tunnisteta ja hänen asemallaan ei ole väliä, vaan asiantuntijoiden arviot ja argumentit keskustelevat ja väittelevät. Tässä menetelmässä asiantuntijoilla on myös mahdollisuus korjata kannanottojaan useilla kierroksilla. Tällöin puhutaan iteraatiosta eli kierrosten lukumäärästä ja jatkuvasta vuorovaikutteisesta kommentoinnista tietyssä aikana ja tämä on Delfoin toinen tunnusomainen piirre. Kolmas piirre on palaute eli feedback. Omien kommenttien korjaukset tai perustelut pohjautuvat toisilta panelisteilta saatavaan palautteeseen. (Kuusi 2003, 249.) Delfoi-menetelmä pohjautuu siihen, että asiantuntija on oman alansa asiantuntija ja tietää ja osaa arvioida jotakin tiettyä ilmiötä ja on myös valmis esittelemään Delfoi-kyselyssä parhaan tietonsa. (Kuusi 2002, 204–207.) Hiltunen (2012, 208) on luetellut Delfoi-prosessin vaiheet seuraavasti:

1. Aiheen valinta ja tarkennus
2. Asiantuntijoiden valinta ja mahdolliset esihaastattelut
3. Kysymysten kirjaaminen (esihaastatteluiden pohjalta)
4. Asiantuntijat vastaavat kysymyksiin anonyymisti (kierros 1)
5. Vastausten analysointi ja kysymysten uudelleen muokkaus
6. Asiantuntijat vastaavat kysymyksiin (kierros 2)
7. Tarpeen tullen vaiheiden 5–6 toistaminen
8. Tulosten analysointi ja kommunikointi

Delfoi-menetelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä ja sen tiedostaminen ja tunnistaminen on oleellista, kun käytetään kyseistä menetelmää. Vaikkakin menetelmää on käytetty melko paljon akateemisessa tutkimuksessa, sisältyy Delfoi-menetelmillä kerättyihin vastauksiin aina jonkin verran tulkinnanvaraisuutta. (Metsämuuronen 2006, 300). Myös ajatus, että asiantuntijat käyttävät hyväkseen vastauksissaan parasta tietoaan, on kyseenalaistettu. Koska tutkimusprosessissa on pidetty tärkeänä paneelin

asiantuntijoiden tunnistamattomuutta, on mahdollista, että nämä esittelevätkin kantoja, joilla halutaan muokata yleistä mielipidettä. (Kuusi 2002, 210–212.) Menetelmälle voidaan esittää kritiikkiä esimerkiksi asiantuntijoiden valitsemisesta. Myös itse asiantuntijapaneeli voidaan nähdä problemaattisena. Tutkija joutuu pohtimaan, haluavatko paneelin asiantuntijat vastata heille esitettyihin kysymyksiin tai haluaako asiantuntija saattaa muiden tietoon jotakin olennaista mutta uutta. Kritiikkiä voidaan esittää myös paneelin kokoonpanosta ja sen ulkopuolelle jääneistä asiantuntijoista. Olisiko tulokset muuttuneet, jos asiantuntijat olisivat olleet jotkut toiset? (Metsämuuronen 2006). Nämä kritiikit pitää tutkijana tiedostaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa suuntaa antavaa tietoa päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteesta nyt ja tulevaisuudessa. Delfoi-menetelmä on kuitenkin kaikessa tulkinnanvaraisuudessaankin sopiva menetelmä tutkimukseen, jossa halutaan saada ajatuksia ja arvioita tämän hetken ja tulevaisuuden pedagogisesta johtajuudesta. Tulevaisuutta tutkittaessa pitää joka tapauksessa toimia pienemmän tai suuremman epävarmuuden kanssa, tarkkoja vastauksia tulevasta ei ole olemassa.

Delfoin etuina pidetään erityisesti sen kierroksellisuutta eli iteraatiota. Asiantuntijoiden vastaukset kierrätetään takaisin paneelin jäsenille kommentoitavaksi eikä vain kerätä analysoitavaksi. Tämä erottaa Delfoin survey-tutkimuksesta ja gallupeista. Tämän prosessin aikana vastaukset pyritään jaottelemaan yhteisiksi ja eriäviksi näkemyksiksi paneelin välillä. Sekä eriävät mielipiteet että yhtenevät mielipiteet ovat arvokkaita. (Kauppi & Linturi 2018).

5.4 Tutkimuksen kulku

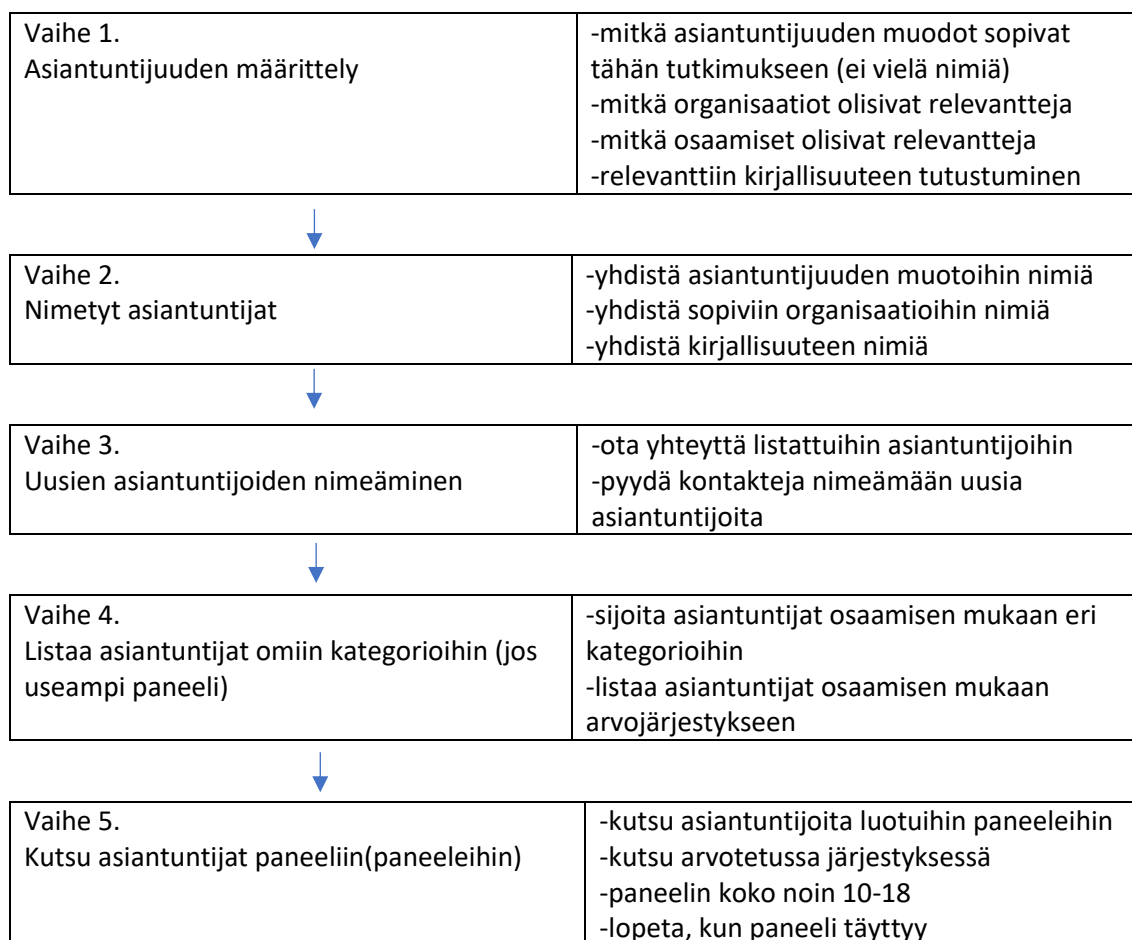
Ylipäättänsä tutkimuksen tekemisessä kriittisimmät kysymykset ovat asiantuntijoiden kokoaminen sekä menetelmän valinta. Menetelmän valinnassa pitää ottaa huomioon teoria sekä se, mihin tutkimuksella pyritään. Tässä tutkimuksessa käytetään tulevaisuustutkimuksen piirissä olevaa Delfoi-menetelmää, jonka avulla saadaan valistuneita arvioita tulevaisuuden pedagogisesta johtajuudesta. (Alasuutari 2001, 82–83; Hirsjärvi ym. 1997/2001, 170–171). Seuraavassa taulukossa esittelen tutkimukseni kulun aikajanallisesti etenevänä prosessina.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen etenemisen aikajanallinen kuvaus.

Ajankohta	Työvaihe
Tammikuu 2019	Aiheen valinta ja rajaaminen, menetelmän valinta
Tammikuu 2019-Huhtikuu 2019	Kirjallisuuteen tutustuminen ja esihaastattelut
Huhtikuu 2019-Toukokuu 2019	Asiantuntijapaneelin muodostaminen Ensimmäisen kierroksen kyselylomakkeen työstäminen
Toukokuu 2019	Ensimmäisen kierroksen kyselylomakkeen lähettäminen asiantuntijapaneelin jäsenille
Kesäkuu 2019	Ensimmäisen kierroksen kyselylomakkeen vastausten koonti Toisen kierroksen kyselylomakkeen koonti ensimmäisen kierroksen vastausten pohjalta Toisen kierroksen lomakkeen lähettäminen
Marraskuu 2019-Tammikuu 2020	Toisen kierroksen vastausten koonti yhteen ensimmäisen kierroksen vastausten kanssa
Tammikuu 2020-Helmikuu 2020	Aineiston analysointi
Maaliskuu 2020	Tulosten kirjoittaminen
Maaliskuu 2020-Elokuu 2020	Johtopäätösten tekeminen ja pohdinnan kirjoittaminen. Työn viimeistely

Iqbal ja Pipon-Young (2009, 598–599) toteavat, että on tärkeää tietää mihin tutkimuksella pyritään, jotta menetelmän käyttö on kohdallista. He jatkavat, että kun tutkimusaineisto vastaajien arvioista ja mielipiteistä kerätään teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvalla kyselylomakkeella, voidaan soveltaa kaksi kierroksista Delfoi-menetelmää. Myös Metsämuuronen (2005, 285) toteaa, että usein kaksi Delfoi-kierrosta riittää luotettavan tutkimustiedon saamiseksi. Jos kierroksia on enemmän kuin kaksi tai kolme, tutkimuksesta tulee helposti liian aikaa vievä niin tutkijan kuin vastaajien näkökulmasta. Metsämuuronen mainitsee myös, ettei kolmannen kierroksen jälkeen asiantuntijoiden kannanottoihin tule enää juurikaan muutoksia. Yleensä määrällisiä kyselylomakkeita on ollut tapana käyttää Delfoin ensimmäisellä kierroksella, mutta Iqbal ja Pipon-Young (2009, 599) kokevat, että laadullinen ensimmäinen kierros on parempi vaihtoehto, kun halutaan tutkia tulevaisuuden aluetta, joka on enemmän kuin se mitä nyt tiedetään tai uskotaan. Myös tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus voi olla parempi, kun paneelin asiantuntijat ovat muodostaneet itse osiot tai asiakohdat omien vastaustensa kautta. Tässä tutkimuksessa halutaan saada erilaisia perusteltuja arvioita ja mielipiteitä pedagogisesta johtajuudesta eikä niinkään konsensusta kyseisestä ilmiöstä, joten päädyttiin kahteen Delfoi-kierrokseen.

Delfoi-tutkimuksen onnistuminen on yhteydessä suurelta osin asiantuntijapaneeliin ja heidän sitouttamiseensa, joten asiantuntijoiden valinta on merkittävä osa Delfoi-prosessia (Kuusi 1999). Myös Okoli ja Pawlowski (2004) korostavat paneelin muodostamisen tärkeyttä ja erityisesti siihen kuuluvien asiantuntijoiden oikeanlaista valintaa. Okoli ja Pawlowski (2004) esittävät kaavan, miten valita oikeat asiantuntijat paneeliin (kuvio 2).



KUVIO 3. Asiantuntijapaneelin valintaprosessi (Okoli & Pawlowski 2004)

Koska tutkimuskysymykset käsittelivät varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta nyt ja tulevaisuudessa ja erityisesti päiväkodin johtajan näkökulmasta, kutsuttiin paneeliin heterogeeninen, valikoitu joukko varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksen kentällä ja/tai tutkimus- ja erityisasiantuntijoina aihepiirin sisällä. Asiantuntijapaneelin kokoaminen tapahtui tutkijan harkinnalla, niin kutsutun lumipalloehtin avulla. Panelisteille ei

selvinnyt tutkimusprosessin aikana, keitä muita henkilöitä oli tutkimuksessa mukana. Toisen kierroksen alussa tutkija listasi saatekirjeeseen mukaan asiantuntijoiden työnkuvat. Tällä tutkija pyrki motivoimaan asiantuntijoita myös seuraavalle kierrokselle. Kuusi (1999) toteaaakin, että anonymiteettivaatimus koskee vain argumentointivaihetta ja keskustelun motivoimiseksi on hyvinkin mahdollista paljastaa joko panelistien nimet tai työnkuvat. Tutkija valmisti ja ohjasi prosessia koko tutkimuksen ajan.

Paneelin muodostuksessa lähdettiin liikkeelle Okolin ja Pawlowskin (2004) kaavan mukaisesti aluksi kirjoittamalla ylös osaamista, jota asiantuntijoilla tulisi olla tässä paneelissa; johtajuus, varhaiskasvatus, tutkimus, päiväkotituntemus. Mietittiin mistä eri organisaatioista kyseisiä asiantuntijoita voisi löytyä ja mitä kirjallisuudella on antaa tässä vaiheessa. Tutkija piti mielessään myös maantieteellisen kattavuuden, jotta asiantuntijoita olisi koko Suomen alueelta. (vaihe 1.) Kun tutkija oli muodostanut lähtökohdan, minkälaisia asiantuntijoita tässä tutkimuksessa tulisi olla, lähdettiin kirjaamaan ylös henkilöiden nimiä, joita tutkija jo tiesi. Myös ne nimet, jotka ohjaajan kanssa pidettyjen keskustelun pohjalta nousivat esiin, kirjattiin ylös. (vaihe 2.) Tutkija lähestyi kahta alan asiantuntijaa esihaastattelun merkeissä ja pyysi heitä listaamaan vielä lisää nimiä, jotka voisivat sopia tähän tutkimukseen (vaihe 3.). Tätä voi kutsua myös lumipalloefektiksi, jolloin yksi asiantuntija ehdottaa toista ja tätä kautta nimilista kasvaa mutta anonymiteetti säilyy kuitenkin. Tutkimuksessa muodostettiin vain yksi paneeli, joten ei ollut tarvetta listata nimiä eri paneelikategorioihin (vaihe 4). Tutkija lähestyi henkilöitä sähköpostilla tiedustelemalla kiinnostuksesta ottaa osaa tutkimukseen (vaihe 5). Tiedustelusähköposti lähetettiin 15 henkilölle (katso liite 1), ja siinä kerrottiin tutkimuksesta ja kysyttiin kiinnostuksesta osallistua siihen. 10 henkilöä vastasi olevansa kiinnostunut osallistumaan ja heille lähetettiin muutaman viikon kuluttua saatekirje ja ensimmäisen kierroksen kyselylomake. Lopulta 9 asiantuntijaa osallistui tutkimukseen. Tutkija kiitti henkilökohtaisesti jokaista vastauksen lähettäjää. Tällä voidaan merkittävästi lisätä tutkimukseen kiinnittymistä ja osallistumisastetta (Iqbal & Pipon-Young 2009, 598).

Delfoi-tutkimuksessa voidaan muodostaa yksi tai useampi paneeli. Yleensä paneelin jäsenet ovat tutkittavan alueen asiantuntijoita, mutta näin ei aina tarvitse olla ja kysely voidaankin kohdistaa myös niin sanotulle

maallikkopaneelille. (Okoli & Pawlowski 2004.) Tärkeää Delfoi-menetelmässä on, että useat asiantuntijat osallistuvat paneeliin ja he voivat käydä systemaattisen asiantuntijakeskustelun. Asiantuntijaksi lasketaan sellainen henkilö Delfoi-tutkimuksen kannalta, kun hän pystyy tekemään parempia arvioita ja ennusteita kuin ei-asiantuntija. (Kuusi 1999.) Tässä tutkimuksessa muodostettiin yksi paneeli. Tähän päädyttiin ottaen huomioon tutkimuksen tarkoitus, pro gradu -tutkielman luonne ja aikaresurssit. Paneelin asiantuntijoiksi haluttiin henkilöitä, jotka työskentelevät varhaiskasvatuskontekstissa ja myös aihealueen sisällä työskenteleviä asiantuntijoita ja tutkijoita. Asiantuntijat jaoteltiin kentällä työtä tekeviksi asiantuntijoiksi sekä tutkimus/asiantuntijatehtävissä työskenteleviin. Asiantuntijat edustivat varhaiskasvatuksen kenttää siis monipuolisesti. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattu tutkimustehtävissä/asiantuntijoina työskentelevien taustaa.

TAULUKKO 3. Delfoi-paneelin tutkimus/asiantuntijatehtävissä työskentelevät

Tutkimus/ asiantuntija- tehtävissä työskentelevät	Nimike	Ikä	Koulutustausta	Työkokemus aihealueen sisällä (v)	Työkokemus päiväkodin johtajana (v)
A1	Tutkija	69	Tohtorin tutkinto	25+	-
A2	Asiantuntija	51	Ylempi korkeakoulututkinto	25+	15
A3	Tutkija/asiantuntija	52	Tohtorin tutkinto	20+	-
A4	Asiantuntija	42	Tohtorin tutkinto	18	-

Tutkimuksessa nähtiin myös tärkeänä, että kentällä työtä tekevät asiantuntijat kertovat omia arvioita tulevaisuuden näkymistä, näin saadaan kattava kuva koko alan näkemyksistä ja ajatuksista. Taulukossa 4 on kuvattu heidän taustaansa.

TAULUKKO 4. Delfoi-paneelin kentällä työskentelevät asiantuntija

Kentällä työskentelevät asiantuntijat	Nimike	Ikä	Koulutustausta	Työkokemus aihealueen sisällä (v)	Työkokemus päiväkodin johtajana (v)
K1	Varhaiskasvatuspäällikkö	48	Ylempi korkeakoulututkinto	27	8
K2	Varhaiskasvatuksen opettaja	32	Ylempi korkeakoulututkinto	8	-
K3	Varhaiskasvatuksen opettaja	32	Ylempi korkeakoulututkinto	6	-
K4	Päiväkodin johtaja	59	Alempi korkeakoulututkinto, Johtamisen erikoisammattitutkinto	38,5	33
K5	Varhaiskasvatuksen johtaja	60	Alempi korkeakoulututkinto, yliopisto-opintoja	35	5

Delfoi-tutkimuksessa yksi kriittinen kohta on oikeiden kysymysten laadinta kyselylomakkeeseen. Kuusi (1993, 136) suosittelee, että tähän vaiheeseen käytettäisiin asiantuntija-apua. Myös Iqbal & Pison-Young (2009, 599) mainitsevat, että asiantuntija-apu on tärkeää ja että lomake muodostetaan kirjallisuuskatsauksen ja esihaastattelujen pohjalta. He jatkavat, että mitä avoimempia kysymyksiä ensimmäisellä kierroksella on, sitä parempi. Myös lomakkeen esitestaus on tärkeää, jotta selviää kyselyyn vastaamisaika ja kysymysten ymmärrettävyys. Tässä tutkimuksessa tehtiin kaksi esihaastattelua ja niiden sekä kirjallisuuden pohjalta muodostettiin ensimmäisen kierroksen kyselylomake. (ks. liite 2). Esihaastattelut toimivat keinona päästä aihealueeseen tarkemmin sisälle ja ne auttoivat hahmottamaan ensimmäisen kierroksen kysymyksiä. Lomake esitettiin ja sen pohjalta tehtiin tarvittavat muutokset, erityisesti tarkennettiin kysymysten ryhmittelyä, jotta ymmärrettävyys paranisi.

Linturin (2007, 107) mukaan Delfoi-menetelmän ensimmäisen kierroksen tehtävänä on kerätä tietoa asiantuntijoilta, mutta sen tehtävänä on myös auttaa asiantuntijoita asemoimaan itsensä tutkittavan ilmiön ja toistensa suhteen. Tässä tutkimuksessa asiantuntijat (N=9) saivat ensimmäisellä kierroksella väittämiä ja kysymyksiä koskien pedagogista johtajuutta nyt ja tulevaisuudessa. Heidän tehtävänä oli kommentoida väittämiä ja vastata kysymyksiin.

Tutkija kokosi ensimmäisen kierroksen vastauksista koonnin toiselle kierrokselle (ks. liite 4), jota asiantuntijat saivat kommentoida ja tarvittaessa muuttaa vastauksiaan tai lisätä jotakin. Tarkoituksena ei ollut löytää täydellistä

konsensusta asiasta, vaan kuten Kuusi (2003, 136) ja Iqbal ja Pison-Young (2009, 598) toteavat, että asiantuntijoiden yksimielisyyteen ei aina tarvitse pyrkiä, vaan poikkeavatkin näkemykset sallitaan perustellusti ja erilaisia arvioita ja mielipiteitä kyseessä olevasta ilmiöstä arvostetaan. Toisen kierroksen lomakkeen mukana lähetettiin saatekirje (ks. liite 3), jossa avattiin hieman, miten ensimmäisen kierroksen vastaukset oli koottu yhteen ja mitä asiantuntijoilta odotettiin tällä kierroksella. Myös vastausaikataulu oli saatekirjeessä, mutta tutkija painotti myös, että tarvittaessa lisäaikaa oli saatavilla. Minkä myös Iqbal ja Pison-Young (2009) nostavat esille tekijänä, mikä mahdollisesti voi parantaa vastausprosenttia. Toisen kierroksen kyselyyn vastasi kaikki 9 asiantuntijaa. Ensimmäisen kierroksen analysoinnissa hyödynnettiin soveltaen sisällönanalyysiä.

5.5 Aineiston analyysi

Kvantitatiivisen tutkimuksen kentällä sisällönanalyysi on varsin universaali menetelmä eritellä ja jäsentää aineistosta noussutta materiaalia. Sisällönanalyysi mukautuu moniin tutkimusasetelmiin, eikä sitä ohjaa mikään teoreettinen tai epistemologinen asetelma. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 103.) Tätä kyseistä menetelmää sovelletaan myös tässä tutkimuksessa. Hyötyinä sisällönanalyysissä nähdään sen systemaattisuus ja objektiivisuus, mutta kritiikkiä saa sisällönanalyysin tietynlainen keskeneräisyys. Analyysivaihe ja tulokset kuvataan hyvinkin tarkasti, mutta johtopäätökset jäävät vajavaisiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 117).

Kun aineistoa aletaan analysoida, tarkoituksena on havaita aineistosta oleelliset kategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä ja näiden kategorioiden varaan voidaan rakentaa tutkimustulosten analysointi. Näin laajaakin aineistoa pystytään tarkastelemaan kategorioiden valossa ja rajata epäolennaisia asioita pois. (Kiviniemi 2018, 83.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122–125) erottelevat kolme vaihetta aineiston analyysissä ja ne ovat aineiston redusointi, klusterointi sekä abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysiä ohjasi tutkimuskysymykset. Analysointi toteutettiin tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensiksi keskityttiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin sisältöihin.

Toisessa vaiheessa toisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin sisältöihin ja kolmannessa vaiheessa viimeisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin sisältöihin. Tarkoituksena oli keskittyä jokaisessa vaiheessa kyseisen tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviin asioihin, mutta jokaisessa analysointivaiheessa löytyi myös sisältöjä ja asioita, jotka liittyivät toisiin tutkimuskysymyksiin ja nämä oivallukset ja löydökset huomioitiin. Toisin sanoen analysoinnin eri vaiheet ovat olleet myös päällekkäisiä ja ovat myös sisältäneet toisiinsa liittyvää informaatiota.

Ensimmäisessä aineiston analyysivaiheessa keskityin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin asioihin. Tässä vaiheessa pyrin löytämään aineistosta sisältöä, jossa kuvailtiin päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta. Aineiston redusoinnin ja klusteroinnin jälkeen seurasi aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Asiantuntijoiden arvioista muodostuneet ala, ylä- ja pääluokat on koottu taulukkoon 5. Pääluokiksi nousivat päiväkodin johtajan positio pedagogisena johtajana varhaiskasvatuksessa ja pedagogisen johtajuuden muodot varhaiskasvatuksessa ja yhdistävänä luokkana on ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä johdettu päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne.

TAULUKKO 5. Asiantuntijoiden arvioiden mukaan muodostetut pää-, ylä- ja alaluokat päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteesta.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
-	Yhteiskunnan arvostus	Päiväkodin johtajan positio pedagogisena johtajana varhaiskasvatuksessa	Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne
-Opiskelu ja kouluttautuminen -Varhaiskasvatustilanne -Johtajuusosaaminen	Johtajuuden vahvistaminen		
-Tasapainoilua eri tehtävien välillä -Laaja-alainen ilmiö	Pedagoginen johtajuus yksi osa-alue johtajuuden kentällä varhaiskasvatuksessa	Pedagogisen johtajuuden muodot varhaiskasvatuksessa	
-Pedagoginen näkemys -Vahva substanssiosaaminen	Pedagoginen johtajuus yläkäsite kaikelle johtajuudelle varhaiskasvatuksessa		
-Jaettu johtajuus -Luottamus	Pedagogisen johtajuuden jakaminen		

Toisessa analysointivaiheessa keskityin toisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin sisältöihin. Tarkoituksena oli löytää sisältöjä asioista, jotka vaikuttavat päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Ala-, ylä- ja pääluokat on koottu taulukkoon 6. Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasoiksi eli pääluokiksi nousivat henkilöstön taso, organisaation taso, johtaja itse sekä yhteiskunnallinen taso. Yläluokiksi muodostuivat henkilöstön tasolla osaamisen kehittäminen, henkilöstöjohtaminen, jaettu johtajuus sekä valmentava johtaminen. Organisaation tason yläluokiksi muodostui toiminnan taso, hallinnollinen taso sekä muut yhteistyötasot. Johtajan tason yläluokat olivat itsensä johtaminen, vaikutustyö ja osaaminen.

TAULUKKO 6. Asiantuntijoiden arvioiden mukaan muodostetut pää-, ylä- ja alaluokat päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasoista

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
-Täydennyskoulutuksesta huolehtiminen -Pedagogisen osaamisen vaje -Ammatillinen kasvu	Henkilöstön osaamisen kehittäminen	Henkilöstön taso	Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasot
-Rekrytoinnit -Työhyvinvointi -Kehityskeskustelut -Vuorovaikutus	Henkilöstöjohtaminen		
-Vastuun jakaminen -Jaettu pedagoginen johtajuus	Jaettu johtajuus		
-Osaamisen hyödyntäminen -Monialainen työyhteisö	Valmentava johtaminen		
-Perustehtävän määrittäminen ja pedagogiikan johtaminen -Laatujohtaminen, arviointi ja kehittäminen -Vasutyön ja toimintakulttuurin johtaminen -Rakenteet ja resurssit	Toiminnan johtaminen	Organisaation taso	
-Rakenteet -Aikaresurssit -Tiedonkulkua -Koko organisaation kehittämistehtävät -Talous	Hallinnollinen ulottuvuus		
-Asiakasperheet -Kansallinen koulutuksen arviointikeskus	Muut tahot		
-Reflektointi -Kouluttautuminen -Työnohjauksellinen tuki -Vastuunkanto -Rohkeus	Itsensä johtaminen	Johtaja itse	
-Lait, asetukset, linjaukset, tavoitteet -Pedagogiikka -Johtajuusosaaminen	Osaaminen		
-Vaikuttaminen -Keskustelun ylläpito -Varhaiskasvatuksen puolesta puhuminen -Tutkimustiedon rooli -Alan arvostuksen puute	"Ulkopolitiikka"	Yhteiskunnallinen taso	
-Lapsiperheiden hyvinvointi	"Sisäpolitiikka"		

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoinnin pyrkimyksenä oli löytää asiantuntijoiden arvioita päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteesta tulevaisuudessa. Etsin sisältöjä, missä asiantuntijat pohtivat pedagogista johtajuutta vuonna 2030 eri muodoissa. Taulukossa 7 on koottuna pää-, ylä- ja alaluokat. Pääluokiksi nousivat päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus vuonna 2030 yksikön tasolla, varhaiskasvatuksen organisaation tasolla sekä yhteiskunnan tasolla. Yksikön tasolla päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy johtajassa itsessään, henkilöstössä sekä asiakasperheissä. Organisaation tasolla pedagoginen johtajuus näyttäytyy rakenteen tasolla,

kunnan roolina sekä johtajuuden eri muotoina. Yhteiskunnan tasolla arvostus, kehittyvät yhteiskunta ja perhekonteksti nousivat yläluokiksi.

TAULUKKO 7. Asiantuntijoiden arvioiden mukaan muodostetut pää-, ylä- ja alaluokat päiväkodin johtajan pedagogisesta johtajuudesta vuonna 2030

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
-Visiointikyky -Argumentointitaidot -Teknologiataidot -Henkilöstön osaamisen johtaminen -Pedagogiikan johtaminen -Muutosjohtaminen	Johtaja	Yksikön taso	Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus vuonna 2030
-Osaaminen -Henkilöstörakenne -Työhyvinvointi	Henkilöstö		
-Osallisuus -Vaatimukset	Asiakasperheet		
-Suuret yksikkökoot -Matala organisaatorakenne -Monimuotoinen toimintaympäristö -Monijohtajuus	Organisaation rakenne	Varhaiskasvatuksen organisaation taso	
-Resurssit -Tuki -Varhaiskasvatusalan houkuttelevuus	Kunnan rooli		
-Kestävä johtajuus -Asiakasjohtajuus -Poliittinen johtajuus -Valmentava johtajuus	Johtajuuden elementit		
-Resurssit -Varhaiskasvatusalan vetovoimaisuus	Arvostus	Yhteiskunnan taso	
-Kestävä kehitys -Teknologian kehittyminen -Työelämän muutokset -Varhaiskasvatuslaki -Koulutusreformi -Kaupungistumisen vaikutukset	Kehittyvä yhteiskunta		
-Monikulttuurisuus -Lasten määrän vähentyminen -Perheiden vaatimukset	Perherakenteet		

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tulen esittelemään tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy ja millaiset asiat vaikuttavat päiväkodin johtajan pedagogiseen johtajuuteen asiantuntijoiden arvioiden mukaan. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaisena päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy tulevaisuudessa asiantuntijoiden arvioiden mukaan ja minkälaisia eroja siinä mahdollisesti on nykyhetkeen verrattuna.

6.1 Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne asiantuntijoiden arvioiden mukaan

Päiväkodin johtajan positio pedagogisen johtajuuden saralla

Pedagoginen johtajuus kuuluu vahvasti päiväkodin johtajan asemaan ja kaikki asiantuntijat arvioivat, että juuri näin asia on. Kuten aiemmin todettiin, pedagogista johtajuutta on myös muilla työyhteisön jäsenillä. Päiväkodin johtajalla on kuitenkin päävastuu pedagogisesta johtajuudesta. Asiantuntijat kokivat kuitenkin, että päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus tarvitsee vahvistusta.

Johtajuus varhaiskasvatuksessa on murroksessa tällä hetkellä ja päiväkodin johtajan koulutustaustalla on merkitystä. Asiantuntijat arvioivat, että kouluttautuminen ja opiskelu olisi ehdottoman tärkeää, ja tämä vahvistaisi päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Arvioissa

nostettiin esille johtajuusteorioista tuttu synnynnäinen johtajuus, jonka ei nähty olevan hyvän johtajuuden edellytys. Vaan asiantuntijat arvioivat, että päiväkodin johtajuuden vahvistamiseksi koulutuksella ja opiskelulla on väliä.

”Johtajaksi ei synnytä, johtajaksi opiskellaan.” (A2)

”Laajan tutkinnon avulla saatetaan ehkä myös havaita olennaisimmat ja keskeisimmät asiat esimerkiksi kokonaisuuden kehittämisen näkökulmasta.” (K1)

”Täydennyskoulutus on siis erittäin merkityksellistä olemassa olevan johtajuusresurssin tukemisessa ja kehittämisessä.” (A4)

Myös tutkimuksen toisella Delfoi-kierroksella kouluttautumista ja opiskelun roolia johtajuuden vahvistamisena nostettiin vahvasti esille. Toisella kierroksella nousi esiin myös kouluttautumisen ja opiskelun tärkeys johtajan henkilökohtaiseen kehittymiseen, joka nähdään myös tärkeänä asemaa vahvistavana tekijänä.

”Päiväkodin johtamiseen liittyy valtaa ja vastuuta, joka tulee tiedostaa. Laaja-alaista ja tutkimuspohjaista tietoa johtajuudesta saa opiskelemalla. Johtajan tulee osata johtaa myös itseään ja itsensä sekä oman ammatillisuuden jatkuvaan kehittämiseen liittyvä oleellisesti opiskelu.” (A4)

Uuden varhaiskasvatustutkintolain muuttuminen, vuonna 2020 päiväkodin johtajalla tulee olla kasvatustieteen maisterin tutkinto ja riittävä johtamiskokemus, oli asiantuntijoiden arvioiden mukaan keino vahvistaa päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta. Maisterin tutkinto antaa tutkimuspohjaista ja laaja-alaista tietoa kasvatuksen- ja opetuksen kentältä, joka on omiaan vahvistamaan päiväkodin johtajan asemaa pedagogisen johtajuuden saralla. Myös maisterintutkinnon korostaminen vahvistavana tekijä nosti esiin johtajan henkilökohtaisen kehittymisen.

”Maisterin tutkinto antaa vankan kasvatustieteellisen pohjan, jota tarvitaan, jotta johtajuus rakentuu erityisesti kasvatus- ja opetusalan näkökulmasta.” (A3)

”Korkeakoulutus tukee työssä vaadittavaa reflektointia.” (K3)

Toisaalta yksi asiantuntija nosti esiin työkokemuksen merkityksen päiväkodin johtajan työssä opiskelun sijasta ja arvioi, että työkokemus saattaa vahvistaa pedagogista johtajuutta mahdollisesti enemmän kuin opiskelu.

”Mielestäni myös kandi tai vanhan muotoinen lto-koulutus tai mahdollisesti sosionomi riittää, jos lisäksi on pitkä työkokemus. Myös maisterilla täytyy olla paljon työkokemusta. Pedagogiikan kannalta työkokemus on erittäin tärkeä, että oikeasti tietää, miten asioita toteutetaan käytännössä.” (K4)

Toisella Delfoi-kierroksella kaksi asiantuntijaa kommentoi pelkän työkokemuksen roolia johtajuuden vahvistamisen keinona. He kokivat, ettei työkokemus ole verrattavissa koulutuksen tuomaan antiin johtajan työssä eikä pelkällä työkokemuksella saavuteta arvostettua asemaa johtajana.

”Tähän on vaikea yhtyä. Toki työkokemus on aina hyvä asia, mutta maisteri koulutus antaa statusta johtajan työlle sen lisäksi, että se luo osaamisperustaa johtajana toimimiselle. Samoin rinnastus koulun puolelle tukee maisterikoulutusta, kuten rehtoreillakin on.” (A1)

”Olen vastaan tämänkaltaista ideologiaa. -- Työkokemus on erittäin tärkeää, mutta työkokemusta ei saa muusta kuin työstä. Työnteko kerää koko ajan lisää työkokemusta, ei kuitenkaan koulutusta. Jokainen aloittaa jostakin, ja jos nostamme työkokemuksen muiden asioiden esille, emme uskalla myöskään olla avoimia uusille ideoille.” (K2)

Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden vahvistumiseen liittyy vahvasti johtajuusosaaminen. Pelkkä vahva substanssiosaaminen ei riitä, vaan päiväkodin johtajalla tulee olla vahvaa osaamista johtajuudesta ja johtamisesta, jota ei voi pelkällä työkokemuksella tai varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnolla saada.

”Johtaminen on vaativa tehtävä ja sen vuoksi erityisesti johtajalta edellytetään koulutuksen tuomaa laaja-alaista ymmärrystä ja näkemystä. Ei pelkästään substanssista vaan johtamisen osa-alueilta myös.” (A4)

”-- ja erilliset johtamiskoulutukset ovat myös tärkeitä tekijöitä onnistuneeseen johtamiseen.” (A2)

Pedagogisen johtajuuden saralla päiväkodin johtajan positioon liittyy vahvasti yhteiskunnan arvostus. Yksi asiantuntija nosti useissa kohdissa esiin yhteiskunnallisen arvostuksen ja sen nostamisen tärkeyden. Päiväkodin johtajan positio pedagogisen johtajuuden saralla olisi toisenlainen, jos yhteiskunnallinen arvostus oli tunnustettua.

”Varhaiskasvatuksen -- toimialan arvostuksen kohottaminen ja varhaiskasvatuksen arvon nostaminen ja ylläpitäminen julkisessa keskustelussa tulisi vahvistua.” (A3)

”Alan arvostuksen puute --. Mediassa vellova negatiivinen puhe heikentää tilannetta --.” (A3)

Toisella kierroksella kommentoitiin yhteiskunnallisen arvostuksen tarvetta mutta myös mahdollisia syitä, miksi arvostusta ei vielä ole sillä tasolla kuin varhaiskasvatuksessa haluttaisiin ja sen pitäisi olla. Toisaalta yhteiskunnallinen arvostus tulisi olla yhteiskunnan tehtävä antaa, mutta asiantuntijan arvion mukaan kaikki lähtee kuitenkin varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien arvostuksesta omaa alaansa kohtaan.

”Johtajilla on haasteellista saada uutta väkeä töihin, jos alan haukkuminen esim. sosiaalisessa mediassa jatkuu. Tämä on osittain myös itse aiheutettua tuskaa. Arvostus lähtee itsestä ja oman ammatin arvostuksesta. Varhaiskasvatuksessa on liikaa epäammattillista nurinaa.” (A2)

Pedagogisen johtajuuden muodot varhaiskasvatuksessa

Asiantuntijoiden vastauksissa nousi esiin pedagogisen johtajuuden näyttäytyminen toisaalta yhtenä osa-alueena varhaiskasvatuksen johtajuuden kentällä, mutta taas toisaalta yläkäsitteenä kaikelle johtamiselle varhaiskasvatuksessa. Nämä eri ilmenemismuodot jakautuivat selkeästi kahteen ryhmään asiantuntijoiden arvioissa. Neljä asiantuntijaa yhdeksästä (A1, K2, A3, A4) olivat sitä mieltä, että pedagoginen johtajuus on yksi osa-alue johtajuuden kentällä varhaiskasvatuksessa ja johtajuus itsessään on yläkäsite.

"On laaja-alainen, mutta ei kaiken johtamistoiminnan yläkäsite, johtajuus on yläkäsite" (A1)

"johtajuus on minusta laajempi käsite. Pedagoginen johtajuus ei ole vain johtajan ammattiin sidottu, vaan myös muilla työyhteisön jäsenillä voi olla pedagogista johtajuutta määrittämässä heidän päätöksentekoaan." (A3)

"pedagoginen johtajuus on laaja-alainen ilmiö, mutta se ei ole kaiken johtamistoiminnan yläkäsite. Pikemmin yksi ulottuvuus johtajuuden moninaisuuden kenttään." (A4)

Päiväkodin toimintaan kuvailtiin liittyvän muutakin kuin pedagogista johtajuutta ja nostettiin esiin, että on myös päiväkoteja ja johtajia ilman pedagogista johtajuutta vieläkin. Pedagogisen johtajuuden rinnalle nostettiin muun muassa henkilöstöjohtamisen, talousjohtamisen, jaetun johtajuuden ja organisaation johtamisen ulottuvuuksia.

"Ei ole kaiken toiminnan yläkäsite. On pedagogisen toiminnan yläkäsite, henkilöstöjohtamisen ja jaetun johtajuuden alakäsite. Päiväkodin toimintaan liittyy muutakin kuin pedagoginen johtajuus. On myös päiväkoteja ilman pedagogista johtajuutta, valitettavasti " (K2)

Pedagoginen johtajuus nähtiin arvovalintana ja korostettiin, että pedagoginen johtajuus voi kuitenkin olla johtajan yksittäisiäkkin tekoja, jos ne tehdään pedagogisten arvojen mukaan.

"Se ei ole pelkästään yksittäisiä tekoja, mutta nämä yksittäiset teot voivat olla osa pedagogista johtajuutta silloin, kun niitä katsotaan "pedagogisten silmälasien" läpi. " (A3)

Toisella kierroksella osa asiantuntijoista, jotka näkivät pedagogisen johtajuuden yhtenä osa-alueena varhaiskasvatuksen johtajuuden kentällä, pohtivat myös pedagogisen johtajuuden ulottuvuutta kaiken johtamistoiminnan yläkäsitteenä. Asiantuntijoiden arvioissa nousi esiin, että periaatteessa kaikki johtaminen varhaiskasvatuksessa voisi kuulua tai ainakin olla tiiviisti kytköksissä pedagogiseen johtajuuteen, jos päätöksiä tehdään pedagogiikka edellä.

"Toki hallinnolliset ja talouteen liittyvät päätökset tulee tehdä siten, että ne tukevat ja edistävät pedagogisen laadun johtamista. Siten nekin liittyvät välillisesti pedagogiseen johtajuuteen." (A4)

"Taloushallinto -- ei varsinaisesti ped. joht. osa-alue, mutta tiiviisti kytköksissä kaikkeen, myös ped. johtamiseen." (A1)

Kun pedagoginen johtajuus nähtiin yhtenä osa-alueena varhaiskasvatuksen johtajuudessa, nähtiin myös haasteita siinä, miten ottaa haltuun pedagoginen johtajuus muiden työtehtävien paineiden alla. Asiantuntijat nostivat esiin, että tällä hetkellä näyttää siltä, että muut työtehtävät korostuivat pedagogista johtajuutta enemmän ja vaatii johtajalta vahvaa osaamista nostaa pedagoginen johtajuus keskiöön, koska pedagoginen johtajuus nähtiin kuitenkin laajana ilmiönä vaikkei kuitenkaan kaiken johtamistoiminnan yläkäsitteenä.

"johtajan rohkeus raivata tietä pedagogiselle johtajuudelle talousjohtamisen ym. hallinnollisten paineiden alla." (A1)

"Pedagogisen johtajuuden sekä pedagogiikan johtamisen tulisi korostua enemmän, mutta se vaatii myös vahvaa osaamista ja ymmärrystä johtajalta." (K2)

Viisi asiantuntijaa yhdeksästä (K1, K3, K4, K5, A2) arvioivat vastauksissaan, että pedagoginen johtajuus kattaa tai sen pitäisi kattaa kaiken johtamistoiminnan varhaiskasvatuksessa. Pedagoginen johtajuus ja pedagogiikka pitäisi olla mukana kaikessa johtamistoiminnassa ja päätöksissä. Myös varhaiskasvatuksen perustehtävä ja sen rooli nostettiin esiin puhuttaessa pedagogisesta johtajuudesta kaiken johtamistoiminnan yläkäsitteenä.

"Pedagoginen johtajuus on perustehtävän johtamista, tästä syystä yläkäsite kaikelle johtamiselle varhaiskasvatuksessa." (K5)

"Kyllä, olen samaa mieltä. Kaikki päiväkodin johtamisessa liittyy pedagogiikkaan, ja johtamisen ratkaisut tulisivat olla pedagogisesti perusteltavissa." (K1)

"Kaikki päiväkodin johtaminen on pedagogiikan johtamista. Johtamisen tarkoitus on mahdollistaa pedagoginen työskentely päiväkodissa. Kaiken johtamisen tulisi olla pedagogiikan johtamista. Johtaminen tähtää hyvän pedagogisen toiminnan mahdollistamiseen. Tämän hetken puheissa pedagogiikan johtaminen käsitetään liian kapeasti." (A2)

"Olen samaa mieltä väitteen kanssa. Pedagoginen johtaminen kiteyttää kaiken johtamisen ja on edellytys muulle johtamiselle" (K3)

"Samaa mieltä. Kaikki johtaminen perustuu pedagogiseen näkemykseen ja kaikki päätökset myös" (K4)

Toisella kierroksella yksi asiantuntija nosti esiin pedagogisen johtajuuden määrittelyn dilemman. Toisaalta on helppoa pitää pedagogista johtajuutta kaiken johtajuustoiminnan yläkäsitteenä, mutta siinä piilee vaaransa, että pedagoginen johtajuus jää kaiken muun johtamistoiminnan jalkoihin, koska selvää on, että päiväkodin johtajan työhön kuuluu monenlaisia eri tehtäviä, koettiin ne sitten pedagogisen johtajuuden alle tai ei.

"Pedagoginen johtajuus on perustehtävän johtamista, tästä syystä yläkäsite kaikelle johtamiselle varhaiskasvatuksessa." (K5)

Toisen kierroksen kommentti edelliseen sitaattiin:

"Myös tähän on helppo yhtyä, mutta riski on siinä, että näin ajatellen pedagoginen johtajuus menettää "terävyytensä" ja jopa se voidaan alistaa rakenteiden alle." (A1)

Toisaalta näyttäytyi pedagoginen johtajuus yläkäsitteenä kaikelle johtamiselle tai yhtenä johtajuuden osa-alueena, niin asiantuntija näkivät pedagogisen johtajuuden jakamisen tärkeänä varhaiskasvatuksessa. Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus nähtiin selvästi jaettuna johtajuutena asiantuntijoiden arvioissa. Vastauksissa nousi esille selkeästi varhaiskasvatuksen opettajan rooli jaetun pedagogisen johtajuuden saralla. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisesta johtajuudesta oman ryhmänsä tasolla, päiväkodin johtaja koko yksikön tasolla.

"Päiväkodin johtaja ei toimi ryhmissä aktiivisesti, joten johtajuutta tulee jakaa. Joku kantaa pedagogisen vastuun myös ryhmässä. (Tiimivastaava)." (K2)

Myös muu työyhteisö nähtiin tärkeänä osana pedagogista johtajuutta. Vastauksissa nousi esille, että jokaisella kasvatusvastuullisella työntekijällä

varhaiskasvatuksessa on roolinsa pedagogisen johtajuuden saralla ja jokaisella on myös vastuunsa pedagogiikan toteuttamisesta.

”Jokaisella päiväkodin kasvatuksellisissa tehtävissä työskentelevillä on vastuu pedagogiikasta, kullakin oman tehtävänsä tai ammattiroolinsa edellyttämällä laajuudella.” (A4)

”Pedagoginen johtajuus ei ole vain johtajan ammattiin sidottu, vaan myös muilla työyhteisön jäsenillä voi olla pedagogista johtajuutta määrittämässä heidän päätöksentekoaan.” (A3)

Puhuttaessa jaetusta pedagogisesta johtajuudesta yhtenä pedagogisen johtajuuden näyttäytymismuotona nousi vastauksissa esiin myös luottamus. Kun johtajuutta jaetaan, pitää silloin ehdottomasti olla luottamusta toisen ammattitaitoon ja siihen, että yhteisesti sovitut tavoitteet ja päämäärät ovat kaikkien tiedossa ja niitä kohti pyritään.

”Luottamus on hyvin merkittävää. Luotetaan siihen, että työntekijä tekee parhaansa ---.” (K2)

6.2 Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasot asiantuntijoiden arvioiden mukaan

Asiantuntijoiden arvoissa päiväkodin johtajan nähtiin toteuttavan pedagogista johtajuutta neljällä eri tasolla; henkilöstön tasolla, organisaation tasolla, johtajan itsensä tasolla sekä yhteiskunnan tasolla. Henkilöstön osaamisen johtaminen ja kehittäminen nähtiin asiantuntijoiden arvioissa keskeisimpinä pedagogisen johtajuuden sisältöinä, mutta myös päiväkodin johtajan itsensä johtaminen nähtiin keskeisenä asiana. Toisaalta myös toiminnan johtamisen ja hallinnollisen ulottuvuuden sisällöt nähtiin tärkeinä pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa.

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen henkilöstön tasolla

Asiantuntijoiden arvioissa nousi esiin henkilöstön tasolla keskeiseksi toteuttamisen muodoksi henkilöstön osaamisen kehittäminen. Pedagogisesti osaava henkilöstö on laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys. Osaamisen kehittämiseen nähtiin kuuluvan muun muassa täydennyskoulutusten tarjoaminen

henkilöstölle. Johtajan tehtävänä on huolehtia henkilöstönsä osaamisesta erilaisin tavoin ja aineostosta nousi esiin, että täydennyskouluttautuminen on yksi tärkeä osa osaamisen ylläpitämiselle ja kehittymiselle. Myös työyhteisön sisällä tapahtuva osaamisen jakaminen ja johtajan kannustaminen uusien haasteiden pariin nähtiin osana henkilöstön osaamisen kehittymistä ja ammatillista kasvua.

”Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu henkilöstön osaamisesta huolehtiminen” (A1)

”Henkilökunnan osaamisen kehittäminen kuuluu pedagogiseen johtajuuteen. Erilaiset koulutukset, hankkeet, yhdessä sovitut tapahtumat (esimerkiksi yhteisön sisällä), vastuualueet, haasteisiin tarttuminen, osaamisen jakaminen muille tukevat tätä.” (K3)

”Varhaiskasvatusyksikön johtajan on johdettava työntekijöitään, jolloin tehtävän kuvaan liittyy oleellisesti oikeiden henkilöiden valinta (rekrytointi), henkilöstön osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen” (A4)

Osaamisen johtaminen nähtiin toisaalta myös haastavana. Haasteena nähtiin pedagogisen osaamisen vaje tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa. Pätevää henkilökuntaa on vaikea rekrytoida ja se luo vajetta myös osaamiselle ryhmissä. Ja esiin nousi myös varhaiskasvatuksen kentällä olevien koulutustaustan sosiaalipainotteisuus ja siihen liittyvä koulutus- ja sosiaalipoliittinen näkökulma, jossa varhaiskasvatus on ollut vasta vähän aikaa osa koulutusjärjestelmää ja tämä aiheuttaa pedagogista vajetta kentällä. Myös johtajan tehtävä ”kouluttaa” epäpätevää henkilöstöään nostettiin esiin haasteena varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa ja kyseenalaistettiin, onko se edes tarkoitus.

”Meillä on kentällä huomattavasti enemmän sosiaalialalle kouluttautuneita. Ihannetilanne olisi, että pedagoginen johtajuus ja pedagogiikan johtaminen nousisi vahvemmaksi osa-alueeksi päiväkodin johtamista. Siihen ei tällä hetkellä ole riittävästi aikaa, mutta eritoten siihen ei ole riittävästi koulutusta.” (K2)

”Tämän hetken haasteita ovat koulutetun henkilöstön saatavuuden heikkoudesta johtuva pedagogisen osaamisen vaje kentällä.” (A3)

”Toisaalta tämä nimenomaan haastaa johtajan pedagogia taitoja (vai pääseekö pedagoginen johtajuus tässä edes käynnistymään...) , eli miten saan varhaiskasvatuksen toimimaan ja henkilöstön osaamisen

kohoamaan. Mutta taas toisaalta eihän ylläkkärikään joudu miettimään miten kouluttaisi epäpäteviä lääkäreitä....” (K3)

Myös henkilöstöjohtamisen nähtiin olevan yksi henkilöstön tason toteuttamisen muoto pedagogisessa johtajuudessa. Henkilöstön palkkaaminen ja henkilöstön kanssa käydyt kehityskeskustelut nähtiin tärkeinä päiväkodin johtajan toteuttamismuotoina pedagogisen johtajuuden saralla. Johtaja vastaa pedagogiikasta, joten hänen tulee varmistaa, rekrytoinnin ja keskustelujen kautta henkilöstönsä osaaminen.

”Esimerkiksi rekrytoinnit voidaan katsoa osaksi pedagogista johtajuutta, jos niitä tehdään pedagogisten arvojen mukaisesti.” (A3)

Myös vuorovaikutus on oleellinen osa kaikkea johtajan toimintaa ja se nähtiinkin tärkeänä osana henkilöstöjohtamisessa. Pitää osata kuunnella henkilöstöä ja tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, jotta voi heitä myös johtaa.

”Tärkeä taito on kuunteleminen – palautteen antaminen sekä vastaanottaminen on oleellinen osa pedagogista johtajuutta.” (K3)

Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin osana johtajan toimia pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Johtajuus ja johtajan visiointikyky nähtiin hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Työhyvinvoinninjohtaminen nähdään siis osana pedagogista johtajuutta, koska jos henkilökunta voi hyvin ja ovat tyytyväisiä itseensä ja työhönsä, niin työn laatukin on väistämättä parempaa ja henkilökunnalla on jaksamista oman työnsä kehittämiseen. Hyvinvoiva työyhteisö toteuttaa myös laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

”Työhyvinvoinnin johtaminen (tulee huolehtia myös työntekijöiden jaksamisesta ja kannattelusta)” (K4)

”Hyvä pedagogiikan johtaminen ja kunnollinen visio tuovat jaksamista. Tiedetään mihin ollaan menossa, miksi ja miten.” (A2)

Johtajan tehtävänä on viedä henkilöstöään itseohjautuvaan suuntaan, jotta myös jaetun johtajuuden elementit voisivat toteutua varhaiskasvatuksessa. Jaettu

pedagoginen johtaminen koettiin myös osana henkilöstön tasoa. Johtaja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien tuella ja koko henkilökuntaa osallistaen. Tämä vaatii sitä, että pedagogista johtajuutta jaetaan.

”Johtajuuteen vaikuttaa lastentarhanopettajien kyky vastata tiimensä toiminnasta vasun mukaisesti.” (K1)

Monissa asiantuntijoiden arvioissa nähtiin valmentava johtaminen yhtenä toteuttamisen muotona pedagogisen johtajuuden saralla. Päiväkodin johtajan ei tarvitse itse osata tai tietää kaikkea, mutta johtajan on tärkeää tiedostaa se ja myös tietää mistä se osaaminen tai tieto löytyy. Johtajan täytyy tuntea henkilöstönsä, jotta voi tietää mistä mitään tietoa ja taitoa löytyy ja osata ottaa se vielä käyttöön.

”Hyödynnetään osaamista, ei olla itse paras – ettei kaikkea voi osata. Tunnetaan omat alaiset, millaisia vahvuuksia heillä on ja hyödynnetään siitä. Keskustellaan näistä asioista näiden työntekijöiden kanssa.” (K2)

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen organisaation tasolla

Asiantuntijoiden arvoissa pedagogisen johtajuuden toteutuminen organisaation tasolla nähtiin tapahtuvan toiminnan johtamisena, siinä nähtiin hallinnollinen ulottuvuus sekä yhteistyö muiden tahojen kanssa. Toiminnan johtamisen ulottuvuudessa tärkeimpänä nähtiin perustehtävän määrittäminen ja pedagogiikan johtaminen. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää ja vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista. Päiväkodin johtajan on pidettävä huolta, että perustehtävä on kaikille selvä ja johtaa sitä määrätietoisesti ja kehittämisotteella eteenpäin.

”Koen, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu olennaisesti yhteisten tavoitteiden määrittelemisen siten että toiminnalla on yhteinen suunta. Tämän yhteisen määränään tulee olla kaikkien tiedossa.” (K3)

”Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu tällä hetkellä varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen ja johtaminen.” (A1)

Perustehtäväjohtamisen rinnalla nähtiin tärkeänä laatujohtaminen, jota tehdään arvioinnin ja kehittämisen avulla. Laadukas pedagoginen toiminta on tavoite kaikessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa ja tätä kaikkea päiväkodin johtaja johtaa pedagogisen johtajuuden keinoin. Jotta laadukkaasta pedagogisesta toiminnasta voidaan puhua ja sitä voidaan pitää yllä ja kehittää, pitää toimintaa arvioida.

"Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen laadusta vastaamista. Tähän liittyy oleellisesti toiminnan arviointi ja sitä seuraava kehittäminen. -- Pedagogisen johtajuuden keinoin toimintaa kehitetään siten, että uudenlaiset toimintamallit juurtuvat osaksi perustehtävää." (A4)

"toiminnan arviointi ja kehittäminen -osaaminen ovat keskeisiä pedagogisen johtajuuden käytännön toimia." (A3)

Varhaiskasvatussuunnitelmatyö eli tuntemus varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä sekä opetussuunnitelmien tunteminen ovat yksi tärkeimmistä pedagogisen johtajuuden toteuttamisen osa-alueista asiantuntijoiden arvioissa. Jotta voi johtaa laadukasta varhaiskasvatusta ja pedagogisesti mietittyä toimintaa, pitää johtajan olla tietoinen kaikista niistä reunaehdoista, mitkä määrittävät toimintaa varhaiskasvatuksessa. Asiantuntijat kokivat, että ohjaavien ja määrittävien asiakirjojen tuntemus ei välttämättä ole henkilöstöllä tarvittavalla tasolla, joten siihen täytyy panostaa. Vasutyön johtamiseen liittyy oleellisesti toimintakulttuurin johtaminen, joka nähtiin myös tärkeänä toteuttamisen muotona. Johtaja luo yhdessä henkilöstön kanssa toimintakulttuurin ja sitä kautta keskustelukulttuurin, miten asioista puhutaan.

"keskeisten ohjaavien asiakirjojen tuntemus-- Vasu ei ole henkilöstön keskuudessa tunnettu/sen sisältöä ei osata tai sitä ei käytetä työvälineenä." (K1)

"pedagogisen keskustelun ylläpito." (K4)

"Johtamiseen kuuluu käydä keskustelua ja pohdintaa myös henkilöstön asenteista." (A2)

"toimintakulttuurin rakentaminen siten, että se tukee, kehittää ja ylläpitää pedagogista keskustelua." (A4)

Toiminnan johtamisessa päiväkodin johtajalla on suuri vastuu rakenteiden ja resurssien mahdollistajana. Jotta henkilöstö pääsee toteuttamaan yhdessä määriteltyä laadukasta varhaiskasvatusta, tulee heillä olla siihen tilaa, aikaa ja mahdollisuuksia. Asiantuntijat arvioivat, että pedagogiseen johtajuuteen toiminnan tasolla kuuluu ehdottomasti rakenteiden luominen keskusteluille ja palaverille sekä kehittämiselle. Myös resurssien mahdollistaminen nähtiin osana päiväkodin johtajan toimia pedagogisen johtajuuden saralla.

"yksikkö- ja tiimipalaverikäytännöt; työvuorosuunnittelu osaamisperusteisesti; resurssien varmistaminen." (A4)

Päiväkodin johtaja toteuttaa pedagogista johtajuutta myös hallinnollisella ulottuvuudella, johon asiantuntijat nostivat esille käytännön rakenteet, aikaresurssit, tiedonkulun, muut organisaatioon liittyvät tehtävät sekä taloushallinnon. Johtajan täytyy nähdä myös päivittäisjohtamisen rakenteiden yhteys pedagogiseen johtamiseen, jotta asioita ja päätöksiä tehtäisiin pedagogiikka edellä. Organisaation rakenteet nähtiin myös osana hallinnollista ulottuvuutta. Suuret yksikkökoot ja hajautettu organisaatorakenne koettiin haasteeksi pedagogisen johtajuuden saralla. Asiantuntijat näkevät toisaalta haasteena hajautetun organisaatorakenteen läsnäolevan johtajuuden kannalta, mutta toisella kierroksella asiantuntijat pohtivat myös rakenteiden vahvuuden merkitystä johtajuudelle.

"Suuret yksikkökoot ja mahdollisesti toiminta useammassa rakennuksessa haastavat läsnäolevaa johtajuutta." (K4)

"Paljon puhutaan johtajan läsnäolosta tai sen puutteesta. Mielestäni on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota siihen mitä päiväkodissa tapahtuu, kun johtaja ei ole läsnä. Kun johtamisen rakenteet on kunnossa, ei johtajan tarvitse olla jatkuvasti läsnä." (A2)

Hallinnollinen ulottuvuus nähtiin myös haasteena pedagogisen johtajuuden saralla. Asiantuntijat kokivat, että hallinnollinen ulottuvuus vie liikaa aikaa suhteessa muihin pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasoihin ja se ei ole tarkoitus eikä toivottu suunta varhaiskasvatuksessa.

"hallinnollisten tehtävien paljous vie aikaa pedagogiselta johtamiselta, kiire työssä jolloin ei jää aikaa tutustua asiakkaisiin ja henkilökuntaan."
(K3)

Muut tahot nähtiin osana pedagogisen johtajuuden toiminnan johtamisen osa-alueetta ja siinä nähtiin tärkeänä ulkopuolinen tuki ja yhteistyö, jotta toiminta olisi monipuolista ja kaikki otettaisiin huomioon päätöksenteossa. Asiakasperheet nähtiin tärkeänä yhteistyötahona päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Korostettiin, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostaa perheiden osallisuuden keskiöön ja johtajan tulisi huomioida myös se. Myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulma nostettiin esille.

"parhaimmillaan laadukas johtaminen tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta, mikä voi toimia perheiden ennaltaehkäisevänä palveluna (esim auttaa vanhempia ja perheitä jaksamaan paremmin)."
(K3)

"Vanhempien ja lasten halu osallistua toiminnan kehittämiseen ja yhdessä tekemiseen." (K5)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, toiminnan käynnistyminen nähtiin tärkeänä asiana varhaiskasvatuksen toiminnan johtamisen ulottuvuutena. Yhtenäisellä laadunarvioinnilla saataisiin tasalaatuista varhaiskasvatusta kansallisesti eikä yksittäisten päiväkotien välillä olisi enää niin suuria eroja, tämä nähtiin myös johtajuuden haasteena asiantuntijoiden arvioissa. Koettiin myös, että työkaluja ja keinoja laadunarviointiin tarvittiin juuri johtajuuden tasolle.

"Karvin toiminnan käynnistyminen ja laadunarvioinnin yhteisen materiaalin valmistuminen." (K5)

Johtaja itse pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasona

Asiantuntijat arvioivat vastauksissaan, että tällä hetkellä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden mahdollisuudet liittyvät juuri johtajiin itseensä. Motivoituneet ja ammattitaitoiset johtajat nähdään varhaiskasvatuksessa voimavarana. Aineistosta nousi esiin johtajan itsensä tasolla itsensä johtamisen osa-alueet sekä osaamisen ulottuvuus. Itsensä johtaminen nähtiin erittäin

tärkeänä pedagogisen johtajuuden kannalta ja siinä koettiin reflektointi yhtenä tärkeimmistä asioista. Jotta johtaja pystyy johtamaan, pitää hänen pystyä tarkastelemaan omaa toimintaansa, arvioida sitä ja kehittyä siinä. Nähtiin tärkeänä myös, että johtaja osaa ottaa palautetta vastaan.

”Palautteen antaminen sekä vastaanottaminen on oleellinen osa pedagogista johtajuutta. Tähän liittyy vahvasti myös reflektointi omaa työtä kohtaan.” (K3)

Itsensä johtamisen ulottuvuudella johtajan itsensä kehittäminen nähtiin tärkeänä osa-alueena. Koulutusten ja työnohjauksen kautta johtajan oma ammatillisuus ja identiteetti kasvaa ja vahvistuu ja sitä kautta pedagoginen johtajuus myös vahvistuu. Johtajan täytyy ottaa aikaa itsensä kehittämiseksi ja reflektoinnille, jotta sitä oikeasti voi tapahtua.

”Koulutuksellinen ja työnohjauksellinen tuki johtajille lisää johtajuusidentiteettiä ja vahvuutta johtajana.” (A1)

”pedagoginen johtajuus vaatii reflektointia ja peilausta. Se on kehkeytyvää ja sille täytyy oman toiminnan ja yksikön toiminnan organisoinnilla järjestää tilaa ja mahdollistaa sen tapahtuminen.” (K1)

Päiväkodin johtaja on myös vastuussa monesta asiasta yksikössään ja asiantuntijat nostivatkin esille johtajan rohkeuden kantaa tuo vastuu. Johtaja on aina päävastuullinen ja asiantuntijat nostivat esille johtajan rohkeuden ottaa vastuuta, jos jotakin tapahtuu ja myös ottaa vastuu siitä, että asia hoidetaan. Vastuunkanto koettiin asiantuntijoiden arvioissa myös työntekijöiden rohkaisuna. Kun johtaja kantaa vastuunsa, työntekijät uskaltavat myös itse ottaa vastuuta, kokeilla ja yrittää. Rohkeus nähtiin myös liittyvän pedagogisen johtajuuden korostamisen kysymyksissä. Asiantuntijat nostivat esille johtajan rohkeuden rakentaa pedagogista johtajuutta muiden vaatimusten ristipaineessa. Rohkeus nähtiin henkilökohtaisena ominaisuutena nähdä pedagoginen johtajuus keskiössä.

”Johtaja kantaa vastuun toiminnasta -- . Jos jotain sattuu, niin johtaja uskaltaa nousta esille ja hoitaa asian.” (K2)

”johtajan rohkeus raivata tietä pedagogiselle johtajuudelle talousjohtamisen ym. hallinnollisten paineiden alla, ts. rakentaa omaa pedagogista johtajuuden profiiliaan.” (A1)

Osaaminen nähtiin asiantuntijoiden arvioissa kaikista keskeisimpänä asiana pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Päiväkodin johtajan tulee tuntee varhaiskasvatusta määrittävät velvoitteet, mitkä perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Johtajan on erittäin tärkeää olla perillä kaikista ohjaavista ja velvoittavista asiakirjoista, jotka ohjaavat ja määrittävät toimintaa.

Johtajan on pidettävä oma osaamisensa ajantasalla.” (A2)

”Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen sisällön tuntemus ja kyky muuttaa/avata niissä kuvatut tavoitteet henkilökunnalle käytännön toiminnaksi.” (K5)

”Suunnitelmien tuntemus (ja sen myötä tulevat vaatimukset työlle) on erittäin tärkeä.” (K4)

Yhtä tärkeänä nähtiin pedagogiikan tuntemus ja ymmärrys siitä. Jotta pedagogista johtajuutta voi olla, pitää ymmärtää mitä pedagogiikka on, mitä pedagoginen työ vaatii osakseen ja miten mahdollistetaan pedagogiikka. Tällä tavoin toimintaa rakennetaan pedagogista työtä tukevaksi. Myös pedagoginen visiointi ja kehittäminen nähtiin oleellisena osana johtajan osaamista.

”pedagogiikan saamat painotukset vaihtelevat eri aikoina, toisin sanoen käsityksemme siitä, mitä yleisesti pidetään tärkeänä tai tavoiteltavana varhaiskasvatuksessa heijastuu pedagogiikkaan. Siksi pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää.” (A4)

Toisaalta pedagoginen osaaminen ja sen tärkeyden ymmärtäminen nähtiin myös nykyhetken haasteena. Päiväkodin johtajan on johdettava pedagogiikkaa kehittämismyönteisellä otteella, mutta johtajien heikko pedagoginen koulutus nähtiin haasteena.

”Haasteena johtajan ymmärrys pedagogiikan tärkeydestä. pedagogiikkaa on johdettava järjestelmällisesti ja suunnitellusti.” (A2)

Pedagogisen osaaminen lisäksi johtajuusosaaminen nähtiin erityisen tärkeänä päiväkodin johtajan osaamisessa. Johtajuus päiväkodissa rakentuu monista palasista ja asiantuntijat arvioivat, että pelkkä varhaiskasvatuksen opettajan koulutus ei nykyisellään tarjoa tarvittavia työkaluja päiväkodin johtajan työhön. Johtajat tarvitsevat johtajuusosaamista voidakseen laadukkaasti johtaa varhaiskasvatusyksikköjään.

"Johtamistaitoa tarvitaan päiväkodin johtamisessa" (A3)

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen yhteiskunnallisella tasolla

Asiantuntijat näkivät pedagogisen johtajuuden toteutumisen myös poliittisessa hengessä yhteiskunnan tasolla. Päiväkodin johtajalla on mahdollisuus ja jopa velvollisuus vaikuttaa varhaiskasvatuksesta käytävään keskusteluun. Alan asiantuntijana päiväkodin johtaja pystyy keskustelemaan rakentavasti ja argumentoiden varhaiskasvatuksen tilasta ja tulevaisuudesta. Asiantuntijat näkivät oleellisena tutkimustiedon hyödyntämisen poliittisessa vuorovaikutuksessa.

"Johtajan tehtäviin kuuluu monissa tilanteissa "edustaa" yksikköään ja kaupungin varhaiskasvatusta, joten koen yhteistyön erilaisten verkostojen kanssa tärkeänä." (K3)

Yhteiskunnallinen arvostus ja sen puute nähtiin haasteena, mutta koettiin, että ollaan menossa oikeaan suuntaan varhaiskasvatuksen keskustelukulttuurissa ja arvostuksessa. Johtajan täytyy rohkeasti puolustaa varhaiskasvatusta ja sen tuottamaa hyötyä yhteiskunnalle.

"Tämän hetken haasteita ovat -- Alan arvostuksen puute ja siitä johtuva resurssien vähyys pitäisi saada kitkettyä." (A3)

"kun johtaja myös itse uskaltaa olla johtaja tuoda asian esille, arvostus nousee. Päiväkodin johtaja ei voi olla "kiltti" joojoo-täti." (A2)

Myös kokonaisvaltainen perheiden hyvinvointi nähtiin pedagogisen johtajuuden toteuttamisen yhteiskunnallisena tasona. Laadukas johtajuus tuottaa laatua

varhaiskasvatukseen, jolloin lasten hyvinvointi ja edellytykset hyvälle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle mahdollistuvat ja tästä hyöttyy koko suomalainen yhteiskunta. Pedagoginen johtajuus tukee yksilöitä, ryhmiä ja yhteisöä.

”parhaimmillaan laadukas johtaminen tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta, mikä voi toimia perheiden ennaltaehkäisevänä palveluna (esim auttaa vanhempia ja perheitä jaksamaan paremmin).”
(K3)

6.3 Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus tulevaisuudessa, vuonna 2030

Asiantuntijoiden arvioissa tulevaisuuden pedagogisen johtajuuden luonteesta nousi esille kolme tasoa; varhaiskasvatussyksikön taso, varhaiskasvatuksen organisaation taso sekä yhteiskunnallinen taso. Näillä kaikilla tasoilla nähtiin päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteutuvan vuonna 2030.

Yksikön taso

Varhaiskasvatus yksikön tasolla päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus nähtiin osana johtajaa itseään, henkilöstöä sekä asiakasperheitä. **Johtajan** osaamistaidot koettiin arvioissa keskeisenä tulevaisuuden tekijänä, mikä tulee vaikuttamaan pedagogisen johtajuuteen. Asiantuntijat arvioivat, että johtajalla tulee tulevaisuudessa olla vahvaa kykyä nähdä eteenpäin ja visioida tulevaisuutta. Johtajalla pitää myös olla taitoa puhua ja perustella päätöksistä ja muista asioista, niin henkilöstölle kuin ylemmille johtohenkilöille.

”Monikulttuurisuus ja moninaisuus työyhteisöissä lisääntyy. -- Kykyä nähdä eteenpäin ja visioida tulevaa tarvitaan.” (K1)

Myös teknologiset taidot nähtiin erittäin keskeisenä tekijänä tulevaisuudessa päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden saralla. Asiantuntijat arvioivat, että päiväkodin johtajan tulee ottaa teknologia haltuun, koska sen kehittyminen vielä edelleen nähtiin väistämättömänä tulevaisuudessa. Teknologiaa arviointiin voivan hyödyntää enemmän päiväkodin toiminnassa, mutta sen nähtiin myös nopeuttavan ja mahdollisesti helpottavan työhallintaa, arviointia ja tiedonkulkua.

”Teknologia vaikuttaa myös varhaiskasvatukseen, se tuo uusia mahdollisuuksia arviointiin ja datan analysointiin.” (K5)

Teknologian kehitys nähtiin myös tulevaisuuden haasteena, koska teknisen osaamisen vaatimukset tulevat korostumaan, joten asiantuntijat pohtivat miten johtajat tulevat ottamaan tämän osa-alueen haltuunsa. Sen nähtiin myös mahdollisesti tuovan uusia osaamisen tarpeita johtajille.

”Johtajan on hallittava erilaisia tehtäviä, kuten teknologian käyttö. -- Se on vain opeteltava, Muutenhan ei hallitse tehtäväänsä, eikä ole kykenevä työhönsä.” (A2)

Henkilöstön osaamisen johtaminen nähtiin yhtenä tärkeimmistä myös tulevaisuudessa. Asiantuntijat nostivat arvioissaan esiin, että tulevaisuudessa yksiköissä on töissä enemmän moniammatillista henkilöstöä ja heidän osaamisensa tunnistaminen ja jokaisen henkilöstöryhmän koulutuksen tuoman osaamisen hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla on keskeistä. Osaamisen johtaminen nähtiin tärkeänä myös siksi, että osa asiantuntijoista näki haasteena koulutetun henkilöstön määrän tulevaisuudessa. Joten johtajan täytyy osata johtaa sitä osaamista, mikä on saatavilla.

Lähes jokainen asiantuntija arvioi, että pedagogiikka tulee korostumaan tulevaisuudessa ja sille tulee olemaan enemmän aikaa. Pedagogiikka nähdään tulevaisuudessa keskeisimpänä työtehtävänä johtajilla. Ja toisaalta muutosjohtaminen nähtiin myös oleellisena ja liittyvän vahvasti pedagogiikkaan ja sen johtamiseen. Pedagogiikka ja ymmärrys siitä muuttuu yhteiskunnassa ja siksi pedagogiikkaa tulee arvioida ja kehittää ja tämä asettaa vaatimuksia johtajuudelle. Sen tulee olla muuttuvaa ja vastata sen hetken tarpeisiin ja vaatimuksiin.

”Käsityksemme pedagogiikasta muuttuu jatkuvasti, -- käsityksemme siitä, mitä yleisesti pidetään tärkeänä tai tavoiteltavana varhaiskasvatuksessa heijastuu pedagogiikkaan. Siksi pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää. -- Johtajuuden tulee kyetä vastaamaan muuttuviin tavoitteisiin tai vaatimuksiin, joita varhaiskasvatuksen toimintaympäristö asettaa. Toimintaympäristön muutokset edellyttävät johtajalta tällöin kykyä muutoksen johtamiseen.” (A4)

Yksikön tasolla pedagoginen johtajuus näyttäytyy myös henkilöstössä, sen osaamisena, henkilöstörakenteessa sekä työhyvinvoinnissa. Henkilöstön osaaminen nähtiin tulevaisuudessa sekä mahdollisuutena että haasteena. Jos tulevaisuudessa osaavaa ja koulutettua henkilöstöä on, niin silloin se on voimavara, jonka varaan päiväkodin johtaja pystyy pedagogisen johtajuuden keinoin rakentamaan laadukasta varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa. Mutta tämä nähtiin myös haasteena, koska jos pätevää, koulutettua henkilöstöä ei ole saatavilla niin miten käy osaamisen ja pedagogiikan.

”Entistä koulutetumpi henkilöstö voi tehdä entistä vahvempaa ja monipuolisempaa pedagogiikkaa, mikäli johtajalla riittää osaamista ja visioita sekä kykyä viedä toimintaa, kulttuurimuutosta eteenpäin” (K1)

”Tulevaisuudessa kentällä on yhä enenevässä määrin pedagogisen yliopistokoulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, joiden myötä ryhmien pedagogisen osaamisen ja tietämyksen taso kasvaa.” (A3)

Myös uuden varhaiskasvatuslain määrittämä henkilöstörakenne nähtiin tulevaisuuden haasteena päiväkodin johtajan pedagogiselle johtajuudelle. Uusi henkilöstörakenne ja pedagogiikan korostaminen vahvistavat osaavan ja koulutetun henkilöstön tarvetta tulevaisuudessa. Myös työhyvinvointi nähtiin osana pedagogisen johtajuuden luonnetta. Asiantuntijat arvioivat, että niin nykyhetkessäkin kuin tulevaisuudessa henkilöstön jaksamiseen ja hyvinvointiin tulee panostaa, koska juuri henkilöstö on se voimavara, jonka varaan pedagogiikan toteutuminen rakennetaan.

”Henkilöstörakenne muuttuu, toivottavasti enää ei ole pulaa henkilöstöstä. Ymmärrys jokaisen ammattikunnan ydinosaamisesta lapsiryhmän parhaaksi korostuu (vo, sosiononimi, lh).” (K2)

”Työntekijöiden uupumus on nykytilan sekä tulevaisuuden haaste, miten tukea työyhteisössä henkilökunnan jaksamista?” (K3)

Myös yhteistyö asiakasperheiden kanssa nähtiin osana johtajan toimia pedagogisen johtajuuden saralla. Asiantuntijat arvioivat, että tulevaisuudessa yhteistyö perheiden kanssa korostuu ja heidän osallisuutensa tulee vahvistumaan, niin lasten kuin myös vanhempien. Vanhemmilla tulee

mahdollisesti olemaan vielä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa varhaiskasvatukseen ja toimintaan.

”Vanhemmat osallistuvat enemmän arjen toimintoihin, kodin ja päiväkodin raja häviää.” (K5)

Organisaation taso

Organisaation tasolla päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy sen kontekstissa, kunnan roolina sekä johtajuuden erilaisina elementteinä. Asiantuntijat arvioivat, että tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa tulee olemaan suuria yksiköitä, joissa töitä tehdään monimuotoisessa toimintaympäristössä. Suuret yksiköt nähtiin tulevaisuudessa toisaalta positiivisena asiana, mutta niissä nähtiin myös haasteita. Eräskin asiantuntija arvioi, että suuret yksiköt saattavat aiheuttaa johtajuuden loitontumista työstä, jos suurissa yksiköissä täytyy luoda useampia johtamisen tasoja.

”Yksikkökoot ehkä vielä suurenevat entuudestaan ja sen myötä työn hallittavuus vähenee. -- Suuret yksiköt pakottavat ehkä luomaan useampia johtamisen portaita... johtajuus saattaa etääntyä työstä.” (K4)

Toisaalta toinen asiantuntija arvioi, että matalahierarkkinen organisaatio voisi olla tulevaisuuden varhaiskasvatuksen rakenne, jolloin koko organisaatio toimisi enemmän yhdessä tekemällä ja vastuuta olisi jaettu eri työtehtävien kautta enemmän.

”Uskon, että jatkossa -- muuttuva, mahdollisimman matala organisaatiomalli valtaa alaa -- ei valtahierarkkista organisaatorakennetta. Eli yhdessä tekeminen lisääntyy.” (K5)

Tähän organisaatorakenteeseen liittyy vahvasti asiantuntijoiden arviot tulevaisuuden monijohtajuudesta varhaiskasvatuksessa, jolloin johtajuutta olisi jaettu kahden tai useamman henkilön kesken. Yksiköt olisivat suuria, mutta siellä olisi kaksi johtajaa jakamassa vastuuta, toinen vastaisi enemmän pedagogiikasta ja toinen taloudesta. Toisaalta tässä nähtiin myös haasteita. Asiantuntijat korostivat, että johtajuus varhaiskasvatuksessa on hyvinkin kokonaisvaltaista ja

johtamiseen liittyy vahvasti taloudelliset reunaehdot, joten hallinnollinen ja pedagoginen johtajuus asettavat toisilleen vaatimuksia ja niiden välillä tulisi vallita dynaaminen suhde. Mutta monijohtajuus oli hyvinkin toivottava kehityskulku asiantuntijoiden arvioissa, jolloin pedagogiikasta vastaava johtaja pääsisi työskentelemään lähelle henkilöstöä ja näin ollen toiminnan arviointi ja kehittäminen pääsisi toteutumaan.

”johtamisen työnjako siten, että isoissa yksiköissä on pedagoginen ja talousjohtamisesta vastaava erikseen.” (A1)

”Jotta pedagogiikan johtamiselle jää jatkossakin aikaa, tarvitaan muutoksia organisaatorakenteissa. Johtajan toimenkuvaa tulee jakaa siten, että puhtaasti hallinnolliset työt eriytetään pedagogiikan johtamisesta. Tarvitaan siis erilaisia johtajapositioita.” (A4)

Varhaiskasvatuksen organisaation tasolla kunnan tai ylemmän johdon rooli nähtiin myös tärkeänä asiantuntijoiden arvioissa erityisesti resurssien mahdollistajana. Yksi asiantuntija arvioi, että jotta laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, vaatii se laadukasta johtajuutta mutta kaikki tämä edellyttää resursseja varhaiskasvatukseen ja myös ymmärrystä, että lopulta koko yhteiskunta hyötyy tästä. Ylemmän johdon tuki johtajan työlle nähtiin myös tärkeänä sekä myös organisaation rooli alan houkuttelevuuden parantamiseksi pedagogisen johtajuuden saralla nähtiin tärkeänä.

”poliittisen ja virkamiesjohdon tuki johtajan työlle merkityksellistä.” (A1)

”Mutta en ole kovin optimistinen talouden kasvun suhteen, joten tulisi miettiä miten voimme tehdä alustamme houkuttelevamman ja saada siten koulutettua väkeä kentälle. Pystyisikö esim. kaupunki työnantajana tarjota vielä parempia työsuhte-etuja? Miten voisimme markkinoida varhaiskasvatusta tuleville työntekijöille.” (K3)

Muuttuneet johtajuuden elementit korostuivat asiantuntijoiden arvioissa tulevaisuuden pedagogisessa johtajuudessa. Tulevaisuudessa korostuu asiantuntijoiden mukaan kestävä johtajuus, asiakasjohtajuus, poliittinen johtajuus sekä valmentaja johtaminen. Kestävää johtajuutta arvioitiin tulevaisuudessa niin ympäristötietoisien toiminnan kautta kuin johtajan esimerkin kautta. Ilmastomuutos nousi monen asiantuntijan arvioissa esiin asiana, jonka johtajan pitää ottaa tulevaisuudessa huomioon.

”Kyky ohjata koko työyhteisöä pedagogisesti kestäväällä tavalla kohti yhdessä sovittuja tavoitteita.” (K1)

”Ilmastonmuutos ja sen tuomat haasteet tulisi näkyä viimeistään tällöin myös johtajien toiminnassa, miten esimerkiksi saada kierrätys aidosti päivittäiseksi ja toimivaksi suurissa yksiköissä, jotta vihreät arvot ja tavat tulisivat lapsille automaattisiksi.” (K3)

Poliittinen johtajuus nähtiin vaikuttamisena yleiseen keskusteluun sekä alan arvostukseen. Valmentavassa johtamisessa asiantuntijat arvioivat johtajan olevan henkilöstönsä sparraaja ja tsemppaaja, joka mahdollistaa toiminnan toteutuksen mutta henkilöstöllä on itsellään enemmän vastuuta ja valtaa toteuttaa pedagogista toimintaa.

Asiakasjohtajuus korostui monen asiantuntijan arvioissa tulevaisuudessa. Varhaiskasvatus nähdään yhä enemmän palveluna asiakasperheille ja johtajan täytyy kyetä näkemään asiakasperheet kuluttajina, joille tuotetaan heidän tarvitsemaansa palvelua.

”Mm. vanhempien muuttunut rooli sekä vaatimukset lisätä vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa edellyttävät entistä vahvempaa ammatillisuutta ja uudenlaista asiakasjohtajuutta.” (A4)

Yhteiskunnan taso

Pedagoginen johtajuus näyttäytyy tulevaisuudessa myös yhteiskunnan tasolla. Asiantuntijat nostivat esille alan arvostuksen, kehittyvän yhteiskunnan muutokset sekä perhekontekstin koko yhteiskunnan tasolla. Arvostus ja resurssit kulkevat käsikädessä, kun on arvostusta, resurssejakin on helpompi saada ja toisaalta resurssit kertovat arvostuksesta. Asiantuntijat näkivät, että on korkea aika saada arvostusta ja resursseja varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen johtajuuteen, niin uusien koulutusreformien, yleisen mielipiteen sekä johtajan ammatin arvostuksen kautta.

”Haasteena on löytää resurssit koulutusuudistukseen ja saada alan resursseja ja arvostusta kentällä nostettua, että saamme pätevät ihmiset hakeutumaan ja pysymään alalla.” (A3)

”Tulevaisuudessa myös alan yhteiskunnallinen arvostus kasvaa. Varhaiskasvatuksen johtajuuteen satsataan sen myötä enemmän resursseja.” (A4)

Kehittyvän yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös varhaiskasvatukseen ja pedagogiseen johtajuuteen. Asiantuntijat arvioivat, että kestävä kehityksen tematiikka sekä työelämän muutokset tulisi ottaa huomioon päätöksenteossa. Varhaiskasvatuslain uudistukset näkyivät asiantuntijoiden arvioissa ja he pohtivatkin, mitkä ovat uuden varhaiskasvatuslain toimeenpanon suuntaviivat ja miten se tulee näkymään pedagogisen johtajuuden saralla. Yksi asiantuntija arvioi uuden varhaiskasvatuslain toimeenpanon olevan haaste, koska kymmenvuotta on pitkä siirtymäaika ja pohtiikin, että antaako pitkä siirtymäaika mahdollisuuden palata vanhoihin käytäntöihin.

”Haasteina ovat mitä tapahtuu seuraavan kymmenen vuoden aikana. Mitkä ovat varhaiskasvatuslain toimeenpanon suunnat ja suuntaviivat.” (K2)

Muutammat asiantuntijat näkivät, että tulevaisuudessa olisi tarvetta jonkinlaiselle koulutusreformille varhaiskasvatuksen johtajuudessa, josta voisi tulla jopa uusi ammatti kasvatusta ja opetusalan alalle. Yksi asiantuntija arvioikin, että päiväkodin johtajan työnkuva pitää jo nyt sisällään sellaisia johtajan ammattiin liittyviä taitoja, joita ei pelkkä opettajan koulutus nykyisellään tarjoa, vaan suuntana tulisi olla jokin laajempi kasvatusta ja opetusalan johtamiseen keskittyvä tutkinto.

”2030 päiväkodinjohtajina on kasvatustieteenmaisterit, jotka ovat suorittaneet kasvatusta ja opetusalan johtamisen perusopinnot tai perus- ja aineopinnot. Opetusta tarjotaan toivottavasti tähän tulevaisuudessa kaikissa opettajankoulutusta tarjoavissa yliopistoissa.” (A3)

Myös perhekonteksti ja perherakenteet koko yhteiskunnassa vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja pedagogiseen johtajuuteen. Monikulttuurisuus nousi monien asiantuntijoiden arvioissa esiin tulevaisuuden johtajuuden kulmakiveksi. Johtajan tulee ymmärtää ja arvostaa monikulttuurisuutta, jotta voi tuottaa laadukasta pedagogiikkaa.

”Niin lapset, perheet kuin henkilöstö on tulevaisuudessa yhä monikulttuurisemmasta taustasta. Johtajalla tulee siis olla kykyä ja *taitoa johtaa monikulttuurisempaa* ympäristöä kuin nykyään.” (A4)

Myös yleinen lasten määrän väheneminen yhteiskunnassa nousi esiin vastauksissa asioina, jotka vaikuttavat johtajuuteen ja päätöstentekoon pedagogisen johtajuuden saralla varhaiskasvatuksessa. Ja myös perheiden tietoisuuden lisääntyminen varhaiskasvatuksesta tunnistettiin, niin hyvässä kuin pahassa. Vanhemmat ovat tietoisia varhaiskasvatustilain määräyksistä ja osaavat vaatia muun muassa henkilöstön oikeita mitoituksia. Mutta haasteena nähtiin se, että alkavatko vanhemmat tulevaisuudessa valitsemaan ”parempia” varhaiskasvatuspaikkoja lapsilleen ja miten päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatusta tarjoavat organisaatiot reagoivat tällaiseen kehityskulkuun.

”On huomioitava myös lapsimäärien vähentyminen. Useissa kunnissa lasten määrä on romahtanut muutamassa vuodessa.” (A2)

”Lisäksi esimerkiksi vanhempien rooli asiakkaina on tutkimusten mukaan muuttunut ja siinä korostuu eräänlainen kuluttaja-asiakkaan rooli.” (A4)

6.4 Yhteenveto tuloksista

Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus tällä hetkellä

Tutkimus osoittaa, että tämän hetken päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonteeseen vaikuttaa päiväkodin johtajan positio pedagogisen johtajuuden saralla sekä pedagogisen johtajuuden ilmentymät varhaiskasvatuksessa. Sitä, millainen päiväkodin johtajan asema ja rooli pedagogisen johtajuuden saralla on, tulisi tutkimuksen mukaan kuitenkin vahvistaa, jotta se saavuttaisi vahvemman aseman johtajuuden kentällä. Tähän nähtiin yhtenä keinona kouluttautuminen. Myös uusi varhaiskasvatustilain (540/2018) linjaa, että vuonna 2030 päiväkodin johtajan tulee olla kasvatustieteiden maisteri ja tämä selkeästi korostaa koulutuksen roolia, kuten tutkimuksessakin nostettiin esille.

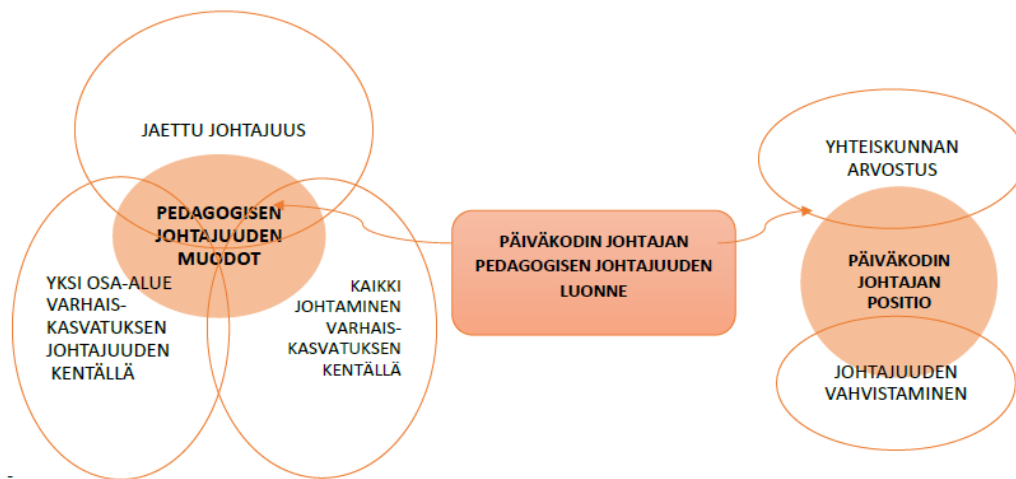
Tutkimus osoittaa, että tällä hetkellä päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus nähdään asiantuntijoiden arvioissa kaksijakoisena. Pedagoginen johtajuus ilmiönä nähdään toisaalta kaikenkattavana johtajuutena

varhaiskasvatuksessa, mutta toisaalta kuitenkin vain yhtenä osa-alueena johtajuuden moninaisessa kentässä varhaiskasvatuksessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Fonsén 2014; Juusenaho 2008) on noussut esille, että on vielä epäselvyyttä siitä, mikä kaikki oikeastaan kuuluukaan pedagogiseen johtajuuteen. Varhaiskasvatuksen johtajuuteen kuuluu monia osa-alueita, mutta tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että on edelleen epäselvää ja määrittelemätöntä mitkä kaikki siitä luokitellaan kuuluvaksi pedagogiseen johtajuuteen.

Kolmas ulottuvuus pedagogisen johtajuuden saralla, mikä nousi tutkimuksessa esiin, on jaettu johtajuus, ja se läpäisee molempia tutkimuksessa esiin tulleita pedagogisen johtajuuden määritelmiä asiantuntijoiden arvioissa. Ajateltiin pedagogista johtajuutta yhtenä elementtinä varhaiskasvatuksen johtajuudessa tai sitten kaiken johtamisen yläkäsitteenä, niin jaettu johtajuus nähtiin melkeinpä edellytyksenä hyvälle pedagogiselle johtajuudelle. Myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ropo, & al. 2006; Juuti, 2013; Halttunen, 2009; Gottsvasslin 2018) pedagoginen jaettu johtajuus nähdään toimivan organisaation yhtenä peruspilarina ja koko yhteisöä koskettavana ilmiönä. Kuten myös tässä tutkimuksessa nousi esille, että varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisen johtajuuden saralla on tärkeä, kuten myös muiden työyhteisön jäsenien, oman työroolinsa puitteissa.

Kuviossa 3 on kuvattu tämän hetken päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne. Kuviossa pedagogisen johtajuuden muodot koskettavat toisiaan, koska, kuten tutkimuksessakin nousi esille, pedagogisen johtajuuden määrittely on haastavaa ja pedagogisen johtajuuden muodot jakavat mielipiteitä mutta toisaalta kaikki määritelmät saavat ymmärrystä tutkimuksen asiantuntijoilta.

KUVIO 4. Päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonne
varhaiskasvatuksessa asiantuntijoiden arvioiden mukaan



Toteuttamisen tasot tällä hetkellä

Tällä hetkellä päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttaminen tapahtuu tutkimuksen mukaan henkilöstön, organisaation, johtajan itsensä ja yhteiskunnan tasolla. Myös aiemmat tutkimukset (mm. Fonsén 2014) ovat osoittaneet, että pedagogista johtajuutta tapahtuu eri tasoilla.

Hyvä pedagoginen johtajuus pohjautuu henkilöstön ammattitaidon arvostamiseen ja luottamiseen, johtajuuden ja vastuun sopivasta jakamisesta ja sitä kautta vahvistuvasti henkilöstön sitoutumisesta. (Parrila & Fonsén 2016). Myös tässä tutkimuksessa nousi esille, että pedagogiseen johtajuuteen kuuluu henkilöstöjohtaminen ja sen eri osa-alueet vuorovaikutuksesta työntekijän ammattitaidon luottamiseen. Tässä tutkimuksessa nousi myös esille, että päiväkodin johtajan pedagogiseen johtajuuteen kuuluu vahvasti henkilöstön osaamisen tunnistaminen ja kehittäminen. Myös Akselin (2013, 185) nostaa esille väitöskirjassaan päiväkodin johtajan tehtävän tunnistaa henkilöstön osaamista ja jakaa vastuuta ja tilaa henkilöstölle, jotta he voivat toteuttaa yhdessä sovittuja tavoitteita ja edetä kohti yhteisiä päämääriä.

Organisaation tasolla tutkimuksessa nousi esille, että pedagogista johtajuutta tapahtuu toiminnan johtamisen osa-alueella, johon vahvasti kuuluu perustehtävän ja pedagogiikan johtaminen. Myös Fonsén ja Parrila (2016) nostavat esille, että laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksessa tarvitsee johtajan pedagogista johtamista ja johtamisosaamista. Fonsénin (2014, 193)

tutkimuksessa nousi esiin, myös että pedagogisen johtajan tulee olla tietoinen laadukkaan pedagogiikan määritelmästä sekä hänen täytyy olla tietoinen varhaiskasvatuksessa toteutettavasta pedagogiikasta. Tutkimuksessa nousi vahvasti esille, että päiväkodin johtajan pedagogiseen johtajuuteen kuuluu laadukkaan pedagogiikan kehittäminen ja johtaminen.

Kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan, että varhaiskasvatus on lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus ja sitä toteutetaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti painottaen erityisesti pedagogiikkaa. Myös tämä tutkimus osoitti sen, että päiväkodin johtajalla on päävastuu tämän perustehtävän määrittämisestä ja pedagogisten linjausten tekemisestä yhdessä henkilöstön kanssa.

Laatujohtaminen, jota tehdään arvioinnin ja kehittämisen avulla nousi vahvasti tutkimuksessa esille pedagogisen johtajuuden osa-alueena ja näin myös Hujala (2007) toteaa, että arviointi ja yleisestikin kehittäminen ovat osa pedagogista johtajuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelmatyö eli tuntemus varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä sekä opetussuunnitelmien tunteminen ovat yksi tärkeimmistä pedagogisen johtajuuden toteuttamisen osa-alueista tässä tutkimuksessa. Myös resurssien ja rakenteiden mahdollistaminen nähtiin osana päiväkodin johtajan toimia pedagogisen johtajuuden saralla. Näin näkee myös Rajakaltio (2012), joka korostaa, että johtajan mahdollistamat puitteet opetus- ja kasvatustyölle ja sen kehittämiselle ovat osaltaan pedagogista johtajuutta ja opetussuunnitelmat väline pedagogiselle johtamiselle.

Tutkimuksessa nousi esille, että tällä hetkellä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden mahdollisuudet liittyvät erityisesti johtajiin itseensä. Motivoituneet ja ammattitaitoiset johtajat nähdään varhaiskasvatuksessa voimavarana. Johtajien tulisi tutkimuksen mukaan johtaa ja kehittää itseään mutta myös kantaa rohkeasti päävastuu yksikössään. Myös Their (1994) on sitä mieltä, että johtajien tulisi panostaa itsensä johtamiseen niin kognitiivisella kuin myös tunnetasolla.

Johtajan tulisi myös olla tutkimuksen mukaan tietoinen työnsä reunaehdoista eli kaikista ohjaavista ja määrittävistä asiakirjoista. Myös Parrila (2011) on tehnyt samankaltaisia havaintoja; johtaja suunnannäyttäjänä tekee työn tarkoituksen ja periaatteet näkyviksi.

Yhteiskunnan tasolla tutkimuksessa nousi esille päiväkodin johtajan poliittinen rooli myötävaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun ja ylläpitää positiivista kuvaa varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta. Myös varhaiskasvatuksen merkitys lapsiperheiden hyvinvoinnin edistäjänä nähtiin tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden poliittisena tasona. Myös Katz (1997, 17–21) on sitä mieltä, että johtajien tehtävänä on antaa tietoa julkisuuteen asiantuntijaroolista käsin ja ylläpitää avointa keskustelua varhaiskasvatuksesta ja siihen liittyvistä teemoista.

Tämän hetken haasteet päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden saralla

Päiväkodin johtajan positioon liittyy vahvasti myös yhteiskunnan arvostus. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että päiväkodin johtajan positio pedagogisen johtajuuden saralla olisi toisenlainen, jos yhteiskunnallinen arvostus oli tunnustettua. Myös Hujala ja Eskelinen (2013) näkevät, että yhteiskunnan arvostuksella on suora vaikutus päiväkodin johtajan johtajuuteen.

Päiväkodin johtajalla tulee olla vahva pedagoginen osaaminen mutta tässä tutkimuksessa haasteena nähtiin päiväkodin johtajien heikko pedagoginen koulutus. Fonsén (2014) päätyi tutkimuksessaan siihen, että pedagogisella johtajalla tulee olla osaamista ja tietoa laadukkaasta pedagogiikasta, mutta tutkimuksessa nostettiin esille, että voiko vahvaa pedagogista osaamista olla, jos ei ole pedagogista koulutusta.

Tutkimuksessa nousi esille haasteena myös varhaiskasvatuksen suuret yksikkökoot ja hajautettu organisaatorakenne, jolloin läsnä oleva johtajuus saattaa vaarantua. Myös Fonsén ja Parrila (2016) ovat samoilla linjoilla, yhdellä johtajalla on johdettavanaan monta varhaiskasvatus yksikköä, mikä haastaa johtajuutta.

Haasteena tutkimuksessa nähtiin myös henkilöstön osaamisen vajae kentällä, jolloin osaamisen kehittäminen on erityisen vaikeaa ilman pätevää ja koulutettua henkilöstöä. Myös Parrila ja Vähänen (2006) sekä Karila (2004) nostivat esille muun muassa henkilöstön erilaiset koulutustaustat yhtenä haasteena päiväkodin johtajan pedagogiselle johtajuudelle sekä alhaisen koulutuksen, jolloin osaamisen johtamiseen kuluu enemmän aikaa.

Hallinnollinen ulottuvuus nähtiin tutkimuksessa liittyvän pedagogiseen johtajuuteen, kuten myös Hujalan & al. (2007, 132) mukaan. Haasteena tässä tutkimuksessa kuitenkin nähtiin se, että hallinnollinen ulottuvuus vie paljon aikaa päiväkodin johtajan työssä, jolloin se on automaattisesti pois jostakin toisesta pedagogisen johtajuuden osa-alueesta. Tämä nousi myös Heikan ja Hujalan (2008, 10) tutkimuksessa esille.

Kuviossa 4 on kuvattu päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasot ja kuvion reunalla pedagogisen johtajuuden luonne taustaelementtinä, joka väistämättä vaikuttaa päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden tasoihin ja toteutukseen.

KUVIO 5. Päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasot varhaiskasvatuksessa asiantuntijoiden arvioiden mukaan ja pedagogisen johtajuuden luonne taustaelementtinä



Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus vuonna 2030

Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus vuonna 2030 nähtiin tapahtuvan tutkimuksen mukaan yksikön, organisaation ja yhteiskunnan tasolla. Erona nykyhetken pedagogiseen johtajuuteen tutkimuksessa nousi esille organisaation

tasolla johtajuuden eri elementit. Tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa päiväkodin johtajan pedagogisessa johtajuudessa korostuvat johtajuuden erilaiset elementit, erityisesti kestävä johtajuus ja asiakasjohtajuus nousivat keskiöön. Krieg, Smith ja Davis (2014, 73) näkevät myös, että johtaminen varhaiskasvatuksessa edellyttää erilaisia näkökulmia johtajuuteen.

Toisaalta tutkimuksen mukaan tulevaisuuden pedagogisessa johtajuudessa johtajalla itsellään on edelleen merkitystä, niin kuin tälläkin hetkellä, mutta tulevaisuudessa erityisesti johtajan teknologiaosaaminen nousi keskiöön. Myös johtajan kyky argumentoida ja perustella varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiötä ja päätöksiä nousi vahvasti esiin tutkimuksessa. Myös Sergiovanni (1998, 41–42) näkee, että pedagogisen johtajan tulee perustella ja antaa selityksiä toiminnan perusteista.

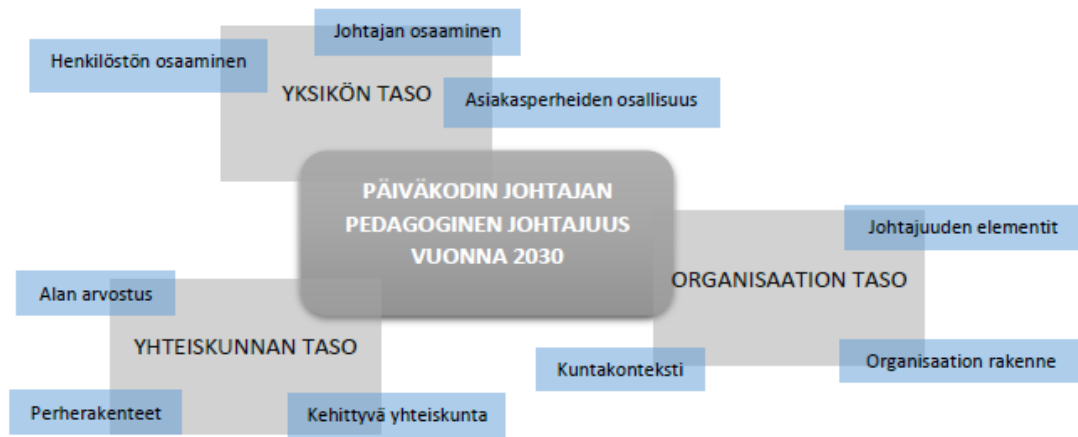
Henkilöstön osaaminen ja henkilöstörakenne nähtiin tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa joko mahdollisuutena tai haasteena, riippuen henkilöstön saatavuudesta ja henkilöstön pätevyydestä. Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan päiväkodin henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.

Muutokset organisaatiorakenteissa nähtiin tutkimuksessa hyvinkin todennäköisenä kehityssuuntana tulevaisuudessa. Tutkimuksessa nousi vahvasti esille, että tulevaisuudessa varhaiskasvatusyksiköt ovat varmastikin suuria ja niissä toimii mahdollisesti kaksi tai jopa kolme johtajaa, jotka jakavat johtajuutta hieman eri painotuksilla. Myös Halttunen (2009) nostaa esille, että käsitys johtajuudesta ja organisaatioista ja niiden toiminnasta on muutoksien alla ja muuttuu jatkuvasti.

Tutkimuksessa nousi vahvasti esille, että asiantuntijoita pohdittua alan arvostus tällä hetkellä mutta myös tulevaisuudessa. Myös kehittyvä yhteiskunta asettaa haasteita pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen tulevaisuudessa, jolloin johtajan tulee kyetä ottamaan huomioon toiminnassaan työelämän muutokset ja ohjaavat asiakirjat. Tutkimuksessa pohdittiin myös perhekontekstia ja sen korostumista tulevaisuudessa. Myös kontekstuaalisessa johtajuusteoriassa johtajuus nähdään kulttuurisesti rakentuvana järjestelmänä, jossa mikrotasolla perheet ovat yksi vaikuttava tekijä johtajuuteen. (Hujala 2004.)

Kuviossa 5 on kuvattu asiantuntijoiden arvioiden mukaan päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden ilmentyminen vuonna 2030. Kuvioon on nostettu esille eri tasojen ilmentymät.

KUVIO 6. Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus vuonna 2030
asiantuntijoiden arvioiden mukaan



7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden luonnetta nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että melkein viisi vuosikymmentä pedagoginen johtajuus -käsitteen käyttöönoton jälkeen sen määrittelyssä esiintyy edelleen vaihtelua. Osa asiantuntijoista näkee pedagogisen johtajuuden olevan sateenvarjokäsite kaikelle johtamiselle päiväkodissa, kun taas osa kokee, että pedagoginen johtajuus on vain yksi osa-alue johtajuuden kentällä päiväkodissa. Aiemmat tutkimukset (mm Fonsén 2014, Juusenaho 2008) ovat myös havainneet, että pedagoginen johtajuus kaipaa tarkempaa määrittelyä, jotta sen hyödyt saataisiin maksimaaliseen käyttöön. Tutkimuksen ennakko-oletus oli myös, että pedagogisen johtajuuden määrittely on edelleen kesken. Tarvitaan tarkempaa määrittelyä päiväkotikontekstissa tapahtuvan pedagogisen johtajuuden käyttöön niin päiväkodin johtajan osalta, kuin muun henkilöstönkin. Tässä keinona voisi olla laajempi yhteistyö kentän ja tutkijoiden ja muiden sidosryhmien välillä, jotta käsitteet ja termit, joilla asioista puhutaan, tarkoittaisivat samoja asioita. Myös Siippanen ja Paananen (2017) nostavat esille, että tarvitaan monipuolisia arvioinnin keinoja varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja he nostavatkin tutkimusprojektien ja alalla toimivien välisen yhteistyön ja dialogin yhdeksi tavaksi kehittää varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja tiedonkeruuta.

Voidaan ajatella, että tällä hetkellä ollaan murrosvaiheessa varhaiskasvatuksen kentällä laajemminkin ja se vaikuttaa myös johtajuuteen varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa. Uusi varhaiskasvatuslaki velvoittaa päiväkodin johtajien olevan kasvatustieteen maistereita vuonna 2030 ja tämä selkeästi korostaa koulutuksen roolia johtajuuden kentällä. Myös tutkimuksessa koulutus nähtiin yhtenä vaikuttavana tekijänä päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden saralla. Myös velvoittava varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) korostaa pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa ja tämä selkeästi ohjaa pedagogisen johtajuuden korostamiseen päiväkodissa ja

johtajalla on siitä päävastuu. Tutkimuksessa nousi esiin myös jaetun johtajuuden käsite osana pedagogisen johtajuuden luonnetta, jolloin varhaiskasvatuksen koko henkilöstön panos ja asiantuntijuus pedagogisen johtajuuden saralla otettaisiin vahvemmin käyttöön. Myös aiemmissa tutkimuksissa (Ropo & al. 2006; Hujala, Heikka & Fonsén 2009; Heikka 2014) jaettu johtajuus nähtiin koko työyhteisön voimavarana ja kaikkien tietämyksen ja kokemusten jakamisena sekä yhteisenä vastuuna tavoitteista ja laadusta.

Tutkimuksessa asiantuntijat arvioivat, että varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen mahdollistaminen ovat tärkeimpiä osa-alueita pedagogisen johtajuuden saralla. Tutkimuksessa asiantuntijat nostivat esiin, että ohjaavien ja määrittävien asiakirjojen tuntemus ei välttämättä ole henkilöstöllä vaaditulla tasolla, joten siihen täytyy panostaa täydennyskoulutuksella. Tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tuloksia saivat myös Repo & al. (2019), jotka toteuttivat arviointihankkeen varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta arjessa. Arviointihankkeessa nousi esille varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteuttamista edistävänä asiana hyvä pedagoginen johtaminen sekä oikein kohdennettu henkilöstön täydennyskoulutus.

Tulevaisuudessa pedagogisen johtajuuden nähtiin liittyvän vahvasti asiakasjohtajuuteen ja myös johtajan tietotekninen osaaminen korostui tutkimuksessa. Maailma ja yhteiskunta muuttuu ja kehittyy ja niin pitää myös päiväkodin johtajan ja pedagogisen johtajuuden muovautua sen mukana. Tulevaisuuden kehityssuunta nähtiin tutkimuksessa melko positiivisena ja useat asiantuntijat pohtivat, että pedagogiikka tulee painottumaan myös tulevaisuudessa, mutta asiantuntijoita pohditutti kuitenkin, myös miten yhteiskunnan arvostus saadaan varhaiskasvatuksessa sille kuuluvalle tasolle ja vahvistaako johtajuus varhaiskasvatuksessa yhteiskunnan arvostusta vaiko juuri toisinpäin eli yhteiskunnan arvostuksen saavuttaminen vahvistaa myös johtajuutta varhaiskasvatuksessa.

Delfoi-tutkimus

Tutkimuksen menetelmäksi valikoitui Delfoi-tutkimus sen tulevaisuusaspektin takia mutta myös tutkijan mielenkiinnosta. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa

ohjaaja esitteli tutkijalle delfoi-menetelmän, josta keskustelujen ja alustavan kirjallisuuskatsauksen jälkeen valikoitui tutkimuksen menetelmä. Toki tutkimuksen olisi voinut tehdä kyselytutkimuksena, mutta arviot tulevaisuudesta ja arvovaltaisen paneelin muodostaminen nousivat keskiöön tutkimuksen alkuvaiheilla sekä Delfoi-menetelmän edut, muun muassa kierroksellisuus, verrattuna survey-tutkimukseen vaikuttivat vahvasti Delfoi-menetelmän valintaan.

Kuten tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen kappaleessa todettiin, niin Delfoi-tutkimuksen onnistuminen liittyy vahvasti paneelin muodostamiseen ja siihen saatuihin asiantuntijoihin (Kuusi 1999; Okoli & Pawlowski 2004). Tässä tutkimuksessa panostettiin juuri tähän vaiheeseen aikaa ja vaivaa säästelemättä ja haluttiin saada alan huippuasiantuntijoita osallistumaan tutkimukseen. Tutkimukseen haluttiin arvovaltaisia asiantuntijoita, joilla olisi kokemusta tästä aihepiiristä ja näitä asiantuntijoita myös tutkimukseen osallistui. Tutkimuksen asiantuntijoilla oli kokemusta aihealueen sisältä 6–39 vuoteen ja koulutustausta oli alemmasta korkeakoulututkinnosta tohtorin tutkintoon sekä lisäksi täydennyskoulutusta. (kts. taulukko 3 ja taulukko 4.) Myös esihaastatteluilla oli tärkeä rooli alan asiantuntijoiden saamisessa tutkimukseen. Tutkimukseen siis haluttiin valikoitu joukko alan asiantuntijoita. Tutkimuksessa nähtiin myös tärkeänä, että kentän ääni tulisi esiin, jotta myös käytännön tason pedagoginen johtajuus tulisi huomioiduksi. 15 asiantuntijaa lähestyttiin ja 10 vastasi haluavansa osallistua tutkimukseen, joista lopulta 9 osallistui tutkimukseen. Nämä viisi kieltäytynyttä kertoivat syyksi ajanpuutteen, etteivät voi osallistua tutkimukseen mutta korostivat aiheen ajankohtaisuutta ja tärkeyttä. Yksi viime hetkellä pois jättäytynyt ei kertonut syytä poisjäännille. Voidaan vain pohtia, olisiko tutkimuksen tulokset muuttuneet jotenkin, jos nämä kieltäytyneet olisivat osallistuneet myös tähän tutkimukseen.

Luotettavuustarkastelu

Kun tarkastellaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, ei olla määritelty täysin yksiselitteisiä ohjeita siihen, miten luotettavuutta voidaan arvioida (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 135, 138.) Vilka (2015, 196) nostaa esiin, että kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä toteutetun tutkimuksen luotettavuutta lisää, kun pidetään

huolta tutkimuksen tutkimuskohteen ja tulkitun aineiston yhteensopivuudesta. Yhtenä luotettavuustekijänä nähdään myös tutkija itse. Vilkka (2015) korostaa, että tutkijan rehellisyys vaikuttaa luotettavuuteen, sillä arvioinnin kohteena ovat tutkijan tutkimuksessaan tekemät valinnat ja ratkaisut. Myös Varto (2005, 49) korostaa tutkijan roolia luotettavuuden tarkastelussa. Hän nostaa esiin, että jokainen teko, jonka tutkija tekee, on eettistä toimintaa. Tutkijan tulee siten selostaa ja kuvailla tutkimuksen jokainen vaihe tarkasti, jotta ulkopuolinen lukija pystyy ymmärtämään tutkimusta ja on selvillä tutkimuksen eri vaiheista. Varto (2005, 49) painottaa, että heti kun tutkimus on päätetty tehdä, tutkimuksen eettiset kysymykset ovat olemassa. Myös Kuula (2015, 26) näkee, tutkijan viime käden vastuun tutkimuksen eettisistä valinnoista eli siitä, mikä on oikein ja väärin.

Kun tarkastellaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, Eskolan ja Suorannan (2014, 211) mukaan arviointi koskee koko tutkimusprosessia. He jatkavat, että luotettavuutta lisää tutkimuksen tekemisen täsmällinen raportointi, ja se onkin olennainen mittapuu pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta myös analyysivaiheessa tehtyjen luokittelujen täsmällinen kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227.) Tutkimuksen eri vaiheet analyysistä tulosten tarkasteluun ja pohdintaan onkin kirjoitettu tässä tutkimuksessa tarkasti ylös ja aineistositaattien avulla on yritetty lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Lopuksi

Tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä tulevaisuuden pedagogisen johtajuuden tutkimukselle mutta erityisesti myös käytännön tasolla päiväkodin johtajan työssä tänä päivänä. Pedagoginen johtajuus on vielä epämääräistä ja käsitteen yhteneväiseen määrittelyyn kansallisella tasolla olisi varmasti tarvetta jo nyt mutta erityisesti tulevaisuudessa.

Pedagogista johtajuutta on tutkittu jo melko paljon, mutta tulevaisuuden näkymiä melko vähän. Tutkimuksen tulokset heijastelevat aiempia tutkimuksia pedagogisen johtajuuden ilmiön epämääräisyydestä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, suuremmalla kansallisella paneelilla pedagogisen johtajuuden tulevaisuuskuvia ja -skenaarioita. Myös kansainvälinen Delfoi-tutkimus pedagogisesta johtajuudesta voisi tuoda arvokasta tietoa suomalaiseen

varhaiskasvatukseen aihealueen tulevista trendeistä ja painotuksista johtajuuden kentällä maailmalla.

8 LÄHTEET

- Akselin, M-L. 2010. Strategiatyöllä ylivertaiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Juvenes Print. 175–186.
- Akseli, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Acta Universitatis Tamperensis 1807. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, P. 1995. Researching culture. Qualitative method and cultural studies. London: SAGE Publications Ltd.
- Alasuutari, M. & Raittila, R. 2017. Varhaiskasvatustutkimuksen kaksivuosisikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. Kasvatus & Aika 11(3), 51–59.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. Kasvatus. 49(1). 75–81.
- Bell, W. 2006. Foundations of future studies. History, Purposes and Knowledge. New Jersey: Transaction Publishers.
- Ebbeck, M. & Waniganiyake, M. 2003. Early childhood professionals: Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan and Petty.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. Painos. Tampere: Vastapaino.

- Fonsén, E. 2013. Dimensions of Pedagogical leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 181–192.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtaja oman työnsä johtajana. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–148.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. 2020. Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. Early Childhood Education Journal 48.2, 213–222.
- Fonsén, E. & Vlasov, J. 2017. Leading Pedagogical Quality in the Context of Finnish Child Care. Teoksessa C. Ringsmose, & G. Kragh-Müller (toim.), The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 15, 253-265.
- Gotvassli, K.-Å. 2018. Leadership in Early Childhood Centres. Teoksessa P. T Granrusten, K. Gotvassli, O. F. Lillemyr, & K. H. Moen (toim.), Leadership for Learning: The new challenge in early childhood education and care. Charlotte, N.C.: IAP, 135–148.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä studies in education, psychology and research, 375. Jyväskylän yliopisto
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1> Viitattu 10.4.2019

- Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa: Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä -Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. s. 7–18.
- Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2016. Extending Understandings of Early Childhood Education Leadership: Guest Editorial. Journal of Early Childhood Education Research 5, (2), 223–225.
- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.), Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 52–55.
- Hiltunen, E. 2012. Matkaopas tulevaisuuteen. Helsinki: Talentum.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, H. & Laakso, A. 2006. Kirjallisuuskatsaus johtamisen rakenneanalyttiseen paradigmaan. Hallinnon Tutkimus, 25(4), 4–18.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. Scandinavian Journal of Educational Research, 48 (1), 53–71.
- Hujala, E. 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. Kasvatus 38 (1), 51–58.

- Hujala, E., Nivala, V., Parrila, S., & Puroila, A-M. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching Early Childhood Education. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 213–233.
- Hujala, E., Heikka, J., & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hujala, E., Heikka, J., & Halttunen, L. 2012. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 287-311.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. 2013. Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 13–30.
- Hänninen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Iqbal, S. & Pipol-Young, L. 2009. The delphi method. Psychologist, 22 (7), 598–600
- Juusenaho, R. 2008. Pedagoginen johtajuus. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto, 21–27

- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Juva: WS Bookwell Oy.
- Juuti, P. 2006. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa Pauli Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään ja huomenna. Keuruu: Otavan kirjapaino, 13–29.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtamisen taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2016. Johtamisen kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, C. & Pound, L. 2008. Leadership and management in the early years: from principles to practice. Maidenhead: Mc Graw Hill Open University Press.
- Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliitto, 16–19.
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. 2016. Vaikuttavat varhaiskasvatus. Opetushallitus, Grano Oy.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karlöf, B. 1995. Johtamisen käsitteet ja mallit. Espoo: W & G.

- Katz, L. 1997. Pedagogical leadership. Teoksessa S.L. Kagan & B.T. Bowman (toim.) Leadership in Early Care and Education. Washington: NAEYC, 17–20.
- Kauppi, A. & Linturi, H. 2018. Lobbari, kehittäjä, kouluttaja, unionisti vai verkonkutoja? Kansalaisfoorumin tulevaisuudet vuoteen 2035. Delfoi tutkimuksia 2/2018. Metodix Oy. <https://metodix.fi/2018/11/30/kansalaisfoorumin-viisi-tulevaisuutta/> Viitattu 27.1.2020
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Krieg, S., Smith, K., & Davis, K. 2014. Exploring the dance of early childhood educational leadership. AustralAsian Journal of Early Childhood, 39(1), 73–80.
- Kuokkanen, A. 2015. Johtamisen ihmissuhdekoulukunta Suomessa: työntekijäkeskeiset johtamisopit suomalaisen työelämän muutoksessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kuokkanen, A. & Seeck, H. 2007. Ihmissuhdekoulukunta - synty, sisältö ja perintö. Työelämän Tutkimus, (2), 118–136.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusi, O. 1993. Delfoi-tekniikka tulevaisuuden tekemisen välineenä. Teoksessa M. Vapaavuori (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Acta Futura Fennica. No. 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Painatuskeskus. Helsinki, 132–140.

- Kuusi, O. 1999. Delfoi-menetelmä. <https://metodix.fi/2014/05/19/kuusi-delfoi-metodi/> Viitattu 13.1.2020
- Kuusi, O. 2003. Delfoi-menetelmä. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.). Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomen Kirjallisuuden Seura. Helsinki; Tallprint, 204–225.
- Kuusi, O., Bergman T. & Salminen H. 2013. Miten tutkimme tulevaisuuksia? Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki, 248–266
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–72.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338.
- Mannermaa, M. 1999. Tulevaisuuden hallinta: skenaariot strategiatyöskentelyssä. Porvoo: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 2006a. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–147.
- Metsämuuronen, J. 2006b. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Okoli, C. & Pawlowski, S. D. 2004. The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15–29.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- O'Sullivan, J. 2009. *Leadership Skills in the Early Years: Making a Difference*. London: Continuum International Publishing.
- Parrila, S. & Vähänen, L. 2006. Pedagogiikan johtaminen 2000-luvulla. Teoksessa S. Parrila (toim.) *Perhepäivähoidon kehittämishaasteita*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 17, 29–34.
- Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa: A. Vähärautio (toim.) *Lapsen hyvää arkea rakentamassa*. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) –hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011. Oulu: Uniprint.
- Parzefall, M. & Huhtala, H. 2006. Innovatiivisuus ja aikapaine tietotyössä. *Työ Ja Ihminen: Työympäristötutkimuksen Aikakauskirja*, 20 (2), 149–157.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Puroila, A-M. 2002. Päiväkodin johtajuus ja työn monet merkitykset. *Lastentarha* 65 (2), 34–37.

- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50.vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf Viitattu 16.6.2020.
- Rodd, J. 2013. Leadership in Early Childhood. The pathway to professionalism. 3.painos. New York: Open University Press.
- Rohacek, M., Adams, G.C. & Kisker, E.E. 2010. Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets, and Public Policy. Urban Institute.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2006. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.
- Rytkönen, K. 2019. Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Punamusta Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 15.1.2020.

Salojärvi, S. 2006. Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus –positiivinen kierre. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro.

Salovaara, P. 2011. From leader-centricity toward leadership: a hermeneutic narrative approach. Tampere: Tampere University Press.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2009. Research Methods for Business Students. Pearson, New York.

Schön, D. A. 1986. Leadership as Reflection-in-Action. Teoksessa T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (toim.) Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press, 36–63.

Seeck, H. 2012. Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki: Gaudeamus.

Sergiovanni, T.J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. International Journal of Leadership in Education 1 (1), 37–46. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010104> (Viitattu 28.11.2019)

Siippanen, A. & Paananen M. 2017. Eriytyvä varhaiskasvatus? Pohdintoja Varhaiskasvatuksen tulevaisuus -seminaarista. Tampere: Tampereen Yliopisto. <https://blogs.uta.fi/childcare/2017/09/29/eriytyva-varhaiskasvatus-pohdintoja-varhaiskasvatuksen-tulevaisuus-seminaarista/>
Viitattu 15.4.2020.

Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turku: Painosalama Oy.

- Stamopoulos, E. 2012. Reframing Early Childhood leadership. *AustralAsian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48.
- Strehmel, P. 2016. Leadership in early childhood education - theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 344-355.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2006. Älykäs itsensä johtaminen: Näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun. Helsinki: Talentum.
- Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*, 79–104.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728)
- Vartiainen, M., Kokko, N. & Hakonen, M. 2004. Hallitse hajautettu organisaatio. Paikan, ajan, moninaisuuden ja viestinnän johtaminen. Helsinki: Talentum.

Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: FITTY.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus

Vlasov, J. 2018. Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland. Tampere university Press.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. 2004. Variabilities and Dualities in distributed leadership. Findings from a systematic literature reviewed. Educational Management Administration & Leadership 32(4), 439- 457.

Wren, D. A. & Greenwood, R. G. 1998. Management innovators: the people and ideas that have shaped modern business. New York: Oxford University Press.

Hei varhaiskasvatuksen asiantuntija!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopintoja ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani päiväkodin johtajan pedagogisesta johtajuudesta. Haluan tällä tutkimuksella nostaa esille pedagogisen johtajuuden tärkeyttä varhaiskasvatuksessa ja saada alan asiantuntijoiden näkemyksiä aiheen nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä.

Toteutan tutkimukseni delfoi-menetelmällä, jossa muodostetaan asiantuntijapaneeli ja asiantuntijat vastaavat kysymyksiin ja kommentoivat väittämiä aiheesta muutaman kyselykierroksen aikana. Asiantuntijaksi olen kutsumassa Sinua!

Tutkimukseeni osallistumalla pääset kertomaan pedagogisen johtajuuden nykytilasta ja pohtimaan tulevaisuuden näkymiä ja näet, mitä muut asiantuntijat aiheesta ajattelevat.

Olennaista vastaamisessa on pohdinta pedagogisen johtajuuden luonteesta, haasteista, mahdollisuuksista, nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä varhaiskasvatuksen kontekstissa ja päiväkodin johtajan näkökulmasta. Avoin ja rohkea pohdinta on hyvinkin suotavaa. Saaduista kommenteista rakennan uuden materiaalin seuraavalle kierrokselle, jolloin asiantuntijat pääsevät vielä perustelemaan omia vastauksiaan ja kommentoimaan muiden vastauksia ja näkemyksiä aiheesta. Kommentointivaiheessa säilyy täysi anonymiteetti, tutkimukseen osallistujat eivät tiedä muita osallistujia.

Mikäli kiinnostuit aiheesta ja haluat osallistua tutkimukseeni, niin toivon, että vastaat minulle sähköpostilla. Lähetän sinulle muutaman viikon sisään ensimmäisen kierroksen materiaalin ja tarkemmat ohjeet vastaamiseen. Toinen kierros toteutetaan toukokuun lopulla ja kolmas tarvittaessa kesäkuun loppuun mennessä. Jos sinulla heräsi kysymyksiä, niin vastaan niihin mielelläni (sähköpostiosoite poistettu)

Jos et ehdi osallistua tutkimukseeni, ilmoittaisitko siitäkin minulle. Tulisiko sinulla kuitenkin mieleen mahdollisesti joku henkilö, joka voisi osallistua tutkimukseeni, Kiitos!

Kiitos vastauksestasi, joka tapauksessa!

Ystävällisin terveisin

Noora Naskali

(sähköpostiosoite poistettu)

(puhelinnumero poistettu)

ENSIMMÄISEN KIERROKSEN KYSELYLOMAKE

Delfoi-menetelmän yksi tärkeistä piirteistä on anonymiteetti. Tässä tutkimuksessa ei tulla paljastamaan kenenkään nimiä eikä panelisteja voi tunnistaa mitenkään lopullisesta tutkimusraportista. Taustakysymykset auttavat analyysivaiheessa, mutta niiden perusteella ei voida tunnistaa yksittäistä panelistia.

Kiitos ajastasi tutkimukseni parissa 😊

TAUSTAKYSYMYKSET:

1. Ikä
2. Tehtävänimike nykyisessä työssäsi
3. Koulutustausta
4. Työkokemus (aihealueen sisällä)
5. Työkokemus päiväkotityöstä
6. Työkokemus päiväkodin johtajana
7. Yksikkösi koko (Jos työskentelet päiväkodin johtajana tällä hetkellä)

VÄITTÄMÄT JA KYSYMYKSET:

VÄITE: *Ota kantaa väittämiin ja perustele vastauksesi.*

➔ *Vastaa myös esitettyihin kysymyksiin.*

Pedagoginen johtajuus

VÄITE 1

Pedagoginen johtajuus on laaja-alainen ilmiö ja kaiken johtamistoiminnan yläkäsite.

➔ Mitä osa-alueita sinä koet, että pedagogiseen johtajuuteen kuuluu tällä hetkellä?

Päiväkodin johtaja

VÄITE 2

Päiväkodin johtajan on oltava kasvatustieteen maisteri, erityisesti pedagogisen johtajuuden kannalta katsottuna.

- ➔ Mitä osa-alueita sinä nostaisit esille päiväkodin johtajan tärkeimmiksi taidoiksi (osaamisalueiksi) tällä hetkellä?
- ➔ Mitkä taidot ovat vuonna 2030 tarpeellisia?
- ➔ Tuleeko osaamiseen muutoksia?

Nykytila

- ➔ Mitkä ovat tämän hetken pedagogisen johtajuuden suurimmat haasteet päiväkodin johtajan näkökulmasta?
- ➔ Entä mahdollisuudet?

Tulevaisuus vuonna 2030

- ➔ Miten päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus poikkeaa nykytilanteesta noin kymmenen vuoden kuluttua, vuonna 2030?
- ➔ Mitkä ovat vuonna 2030 pedagogisen johtajuuden suurimmat haasteet päiväkodin johtajan näkökulmasta?
- ➔ Entä mahdollisuudet?

TOISEN KIERROKSEN SAATEKIRJE

Hei,

Ensimmäinen kierros on saatu päätökseen. Kutsuin ensimmäiselle kierrokselle 10 asiantuntijaa ympäri Suomea ja sain 9 vastausta, vastaajina varhaiskasvatuksen opettajia, tutkija, varhaiskasvatuksen johtaja, varhaiskasvatuspäällikkö, asiantuntijoita sekä päiväkodin johtaja.

Suuri kiitos Sinulle vastauksistasi!

Delfoi-tutkimuksessa on yleensä kaksi (tai useampi) kierrosta, joiden aikana asiantuntijoilla on mahdollisuus korjata kannanottojaan tai perustella aiemmin esittämiään muiden asiantuntijoiden vastausten pohjalta. Myös palautteen anto on yksi keskeisimmistä delfoi-menetelmän piirteistä. Asiantuntijoiden tulevaisuutta koskevia käsityksiä ei hyväksytä sellaisinaan perustelematta, vaan niiden esittäjien odotetaan puolusteleavan ja perustelevan kantojaan viimeisimmän tiedon valossa. Kannanottojen korjaukset perustuvat toisilta panelisteilta saatuun argumentaatioon ja palautteeseen. Aineistoa sain kasaan noin 20 sivua ja olen nyt käynyt sen läpi ja koostanut siitä toiselle kierrokselle Teidän näkemyksiänne ja ajatuksianne PEDAGOGISESTA JOHTAJUUDESTA, PÄIVÄKODIN JOHTAJASTA, MAHDOLLISUUKSISTA JA HAASTEISTA TÄLLÄ SARALLA. Älkää pelästykö sivujen runsasta määrää, olen pyrkinyt saamaan Teidän ajatuksianne esiin monipuolisesti. Tarkoitus olisi lukea, mitä ajatuksia ja näkemyksiä Teillä asiantuntijoilla oli aiheesta ja ottaa niihin kantaa ja kommentoida. Toivottavasti jaksatte vielä paneutua hetken pedagogisen johtajuuden maailmaan, KIITOS!

Voit vastata vapaasti haluamallasi tavalla, mutta laitan myös liitteeksi vastauslomakkeen, johon voit myös koota vastauksesi. Nyt ei tarkoitus ole välttämättä enää tuoda paljoakaan uutta tietoa esille, vaan syventää jo olemassa olevaa ja löytää niistä ne tärkeimmät asiat, perusteluja ja kannanottoja unohtamatta! Lähetän sähköpostin liitteellä 6 eri liitepaperia: PEDAGOGINEN JOHTAJUUS, PÄIVÄKODIN JOHTAJA, MAHDOLLISUUDET ja HAASTEET sekä VASTAUSPAPERI ja KOKO PAKETTI. Erittelin aihealueet ymmärtämisen helpottamiseksi omiksi liitteiksi, mutta lähetän myös koko toisen kierroksen paperit yhdessä liitteessä, jos koet helpommaksi vastata sillä tavoin.

Toivoisin vastauksia toisen kierroksen kysymyksiin 16.6 mennessä sähköpostiini (sähköpostiosoite poistettu). Jos tuntuu, että tarvitset lisää aikaa vastaamiseen tai sinulla on kysyttävää toisesta kierroksesta tai tutkimuksestani, niin älä epäröi ottaa yhteyttä sähköpostilla tai soittamalla (numero poistettu).

Ystävällisin terveisin
Noora Naskali

TOISEN KIERROKSEN LOMAKE

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

VÄITE 1

Pedagoginen johtajuus on laaja-alainen ilmiö ja kaiken johtamistoiminnan yläkäsite.

Voit vielä tarkentaa tai muuttaa omaa vastaustasi ja ottaa kantaa muiden Asiantuntijoiden kommentteihin (kommentoithan mielellään ainakin yhtä).

➔ **Mitä osa-alueita sinä koet, että pedagogiseen johtajuuteen kuuluu tällä hetkellä?**
Ota kantaa listaan, mitkä osa-alueet kuuluvat ehdottomasti tämän hetken pedagogiseen johtajuuteen ja löytyykö mielestäsi listalta osa-alueita, jotka eivät sinne kuulu? Ja puuttuuko sieltä jotain? Voit myös kommentoida muiden asiantuntijoiden antamia kommentteja (Kommentoi mielellään ainakin yhtä).

PÄIVÄKODIN JOHTAJA

VÄITE 2

Päiväkodin johtajan on oltava kasvatustieteen maisteri, erityisesti pedagogisen johtajuuden kannalta katsottuna.

Voit vielä tarkentaa tai muuttaa omaa vastaustasi ja ottaa kantaa muiden asiantuntijoiden kommentteihin (ota kantaa edes yhteen kommenttiin).

- ➔ **Mitä osa-alueita sinä nostaisit esille päiväkodin johtajan tärkeimmiksi taidoiksi (osaamisalueiksi) tällä hetkellä?**
- ➔ **Mitkä taidot ovat vuonna 2030 tarpeellisia?**

Ota kantaa listaan, mitkä osa-alueet kuuluvat ehdottomasti tämän hetken ja tulevaisuuden päiväkodin johtajan tärkeimmiksi taidoiksi ja löytyykö mielestäsi listalta taitoja, jotka eivät sinne kuulu? Ja puuttuuko sieltä jotain? LISTAA MIELESTÄSI VIISI (5) TÄRKEINTÄ TAITOA TÄLLÄ HETKELLÄ JA TULEVAISUUDESSA!

Päiväkodin johtajan tärkeimmät taidot (osaamisalueet)

Mitkä ovat pedagogisen johtajuuden suurimmat **mahdollisuudet** päiväkodin johtajan näkökulmasta tällä hetkellä?

Ota kantaa listattuihin tämän hetken mahdollisuuksiin. Puuttuuko listasta vielä jokin tärkeä mahdollisuus? Voit myös kommentoida muiden Asiantuntijoiden kommentteja (kommentoi mielellään edes yhtä).

Mitkä ovat pedagogisen johtajuuden suurimmat **mahdollisuudet** päiväkodin johtajan näkökulmasta vuonna 2030?

Ota kantaa listattuihin tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Puuttuuko listasta vielä jokin tärkeä mahdollisuus? Voit myös kommentoida muiden Asiantuntijoiden kommentteja (kommentoi mielellään edes yhtä).

Mitkä ovat pedagogisen johtajuuden suurimmat **HAASTEET** päiväkodin johtajan näkökulmasta tällä hetkellä?

Ota kantaa listattuihin tämän hetken haasteisiin. Puuttuuko listasta vielä jotakin? Voit myös kommentoida muiden Asiantuntijoiden kommentteja (kommentoi mielellään ainakin yhtä).

Mitkä ovat pedagogisen johtajuuden suurimmat **HAASTEET** päiväkodin johtajan näkökulmasta tulevaisuudessa?

Ota kantaa listattuihin tulevaisuuden haasteisiin. Puuttuuko listasta vielä jotakin? Voit myös kommentoida muiden Asiantuntijoiden kommentteja (kommentoi mielellään ainakin yhtä).

➔ Miten päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus poikkeaa nykytilanteesta noin kymmenen vuoden kuluttua, vuonna 2030?

Kumpi skenaarioista voisi tapahtua vuonna 2030? Tai kirjoita itse mahdollinen (tai toivottu) skenaario vuodelle 2030.

Skenaario 1

Vuonna 2030 päiväkodin johtajina toimii kasvatustieteen maisterit, joilla on pääaineena kasvatus- ja opetusalan johtaminen ja tämä ammatti on yhteiskunnallisesti arvostettu professio. Varhaiskasvatusyksiköt ovat suurempia ja johtajuutta jaetaan enemmän. Yksiköitä johdetaan johtajaparilla, joista toinen suuntautuu pedagogiseen johtamiseen ja toinen hallinnolliseen johtamiseen. Pedagogiikalle on enemmän aikaa ja se on laadukasta. Teknologia on helpottanut arkea, varsinkin arvioinnin ja laadunhallinnan näkökulmasta ja tuonut lisäresursseja varhaiskasvatuksen tiedonvälitykseen ja näkyvyyteen. Varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset tiedostetaan yhteiskunnallisesti ja varhaiskasvatukseen osoitetaan entistä enemmän resursseja.

Skenaario 2

Vuonna 2030 päiväkodin johtajana toimii kasvatustieteen maisteri, pääaineena varhaiskasvatus. Päiväkodin johtajalla on hoidettavanaan yhä suurempia yksiköitä ja työn hallittavuus vähenee. Pedagogiikka koetaan tärkeänä mutta sille ei ole aikaa muiden

työtehtävien lisääntyessä. Teknologian käyttö lisääntyy ja se tuo haasteita johtajien teknologiaosaamiseen. Varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset ymmärretään yhteiskunnan tasolla, mutta se ei näy vielä käytännössä.

Skenaario 3

Kirjoita oma skenaariosi vuodelle 2030